

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GABRIELA COSTACURTA

**CIDADE, TERRITORIALIDADE E EDUCAÇÃO:
AUSCULTANDO NARRATIVAS DE ESTUDANTES SOBRE O CONSTITUIR-SE
SUJEITO**

**CHAPECÓ
2024**

GABRIELA COSTACURTA

**CIDADE, TERRITORIALIDADE E EDUCAÇÃO:
AUSCULTANDO NARRATIVAS DE ESTUDANTES SOBRE O CONSTITUIR-SE
SUJEITO**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Camila Caracelli Scherma

CHAPECÓ

2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Costacurta, Gabriela
Cidade, Territorialidade e Educação: auscultando
narrativas de estudantes sobre o constituir-se sujeito /
Gabriela Costacurta. -- 2024.
100 f.:il.

Orientadora: Doutora Camila Caracelli Scherma

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2024.

1. cidade. 2. territorialidade. 3. subjetivação. 4.
políticas educacionais. I. Scherma, Camila Caracelli,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Titulo.

GABRIELA COSTACURTA

**CIDADE, TERRITORIALIDADE E EDUCAÇÃO:
AUSCULTANDO NARRATIVAS DE ESTUDANTES SOBRE O CONSTITUIR-SE
SUJEITO**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 12/08/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **CAMILA CARACELLI SCHERMA**
Data: 24/09/2024 14:23:39-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Camila Caracelli Scherma – UFFS
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **MOACIR LOPES DE CAMARGOS**
Data: 24/09/2024 16:08:00-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Moacir Lopes De Camargos – Unipampa
Avaliador

Documento assinado digitalmente
 **Neiva de Assis**
Data: 24/09/2024 16:17:18-0300
CPF: ***.679.439-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.^a Dr.^a. Neiva de Assis – UFSC
Avaliador

Documento assinado digitalmente
 **OTO JOAO PETRY**
Data: 24/09/2024 21:38:08-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Oto João Petry – UFFS
Avaliador

Dedico este trabalho a todos e a cada um que segue produzindo frestas libertárias diante da dureza cotidiana.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora e amiga, Camila Caracelli, que abraçou minhas ideias, me deu espaço para criar e acolheu minhas angústias durante todo este período. Tua marca seguirá em todos os livros que eu ler e em todas as palavras que eu escrever. Você seguirá sempre sendo uma inspiração de carinho e cuidado, minha eterna orientadora.

À Professora Neiva de Assis e aos Professores Moacir Lopes De Camargos e Oto João Petry, pela leitura atenta, pelos questionamentos tão pertinentes e por iluminarem meu caminho entre a qualificação e a defesa deste trabalho.

Aos meus pais, Roque e Beatriz, que sempre apoiaram minhas decisões e celebraram minhas conquistas. Obrigada por me mostrarem as bonitezas da vida. Meu coração está sempre perto, mesmo que fisicamente distante.

Ao meu irmão, Roque Jr., que me ajuda a dar bonitos contornos aos obstáculos da vida. Que continuemos sendo casa um para o outro e que possamos explorar o mundo, juntos.

À Joana, que me conhece mais do que eu mesma - não existem palavras que expressem o tanto que sou feliz por isso. À Eduarda, que me cuida tão bem. À Gabrielle, que me faz rir em todos os momentos. Vocês são a prova de que boas amizades existem e resistem apesar do tempo e da distância, porque o que nos une é o amor.

À Kaline, pelas intermináveis horas de conversa e pelo silêncio tão acolhedor.

À Andressa, Eduardo, Pedro, Duda, Tati, Tayvon, Marina e tantos outros amigos queridos. Obrigada por acreditarem em mim até quando nem eu mais acreditava. Agradeço pelos ouvidos atentos, pela cumplicidade e por viverem bonitas experiências ao meu lado. Que possamos seguir comemorando nossas conquistas e chorando nossas angústias na companhia uns dos outros. A vida é mais leve com vocês aqui, junto de mim.

À vida, que é bonita, apesar de tudo.

Tanta coisa escrita, tanta gente escrevendo. Por que eu escrevo? O que eu tenho a dizer que já não tenha sido dito de milhares de maneiras diferentes? A quem interessa o meu corpo de letras? (Eliane Brum, em: Uma Duas).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo compreender como as narrativas de estudantes de ensino superior nos permitem auscultar os diferentes modos de incidência do acesso a dispositivos culturais sobre os modos de subjetivação. O recorte metodológico do trabalho baseia-se na pesquisa narrativa. Ao longo da pesquisa, foram realizadas entrevistas com seis participantes, selecionados a partir de chamamento público nas redes sociais. Para análise dos conteúdos das entrevistas, utilizamos do processo de cotejamento, proposto por Bakhtin, que permite colocar em contato diferentes discursos e compreendê-los para além do seus aspectos verbais, levando em consideração o recorte temporal, cultural, social e histórico que o circunscreve. O trabalho tomou forma a partir da delimitação de três objetivos específicos, que orientam a escrita dos capítulos do texto. No primeiro capítulo, revisitamos a formação das cidades enquanto espaços físicos e relacionais, levando em consideração aspectos como moradia, transporte e espaços de socialização (de cultura e lazer). No segundo capítulo, buscamos investigar a relação entre território, territorialidade e formação de subjetividades. Por último, nos atemos a compreender como ocorre a construção, implementação e acesso às políticas educacionais, e de que forma o acesso a elas pode (re)orientar a trajetória formativa de um estudante.

Palavras-chave: cidade; territorialidade; políticas educacionais.

ABSTRACT

The present research aims to understand how the narratives of higher education students allow us to auscultate to the different ways of incidence of access to cultural devices on modes of subjectivation. The methodological approach of the work is based on narrative research. Throughout the research, interviews were conducted with six participants, selected from a public call on social media. To analyze the contents of the interviews, we used the comparison process, proposed by Bakhtin, which allows us to put different discourses in contact and understand them beyond their verbal aspects, taking into consideration the temporal, cultural, social and historical context that surrounds it. The work took shape from the delimitation of three specific objectives, which guided the writing of the text chapters. In the first chapter, we revisited the formation of cities as physical and relational spaces, taking into account aspects such as housing, transport and socialization spaces (culture and leisure). In the second chapter, we sought to investigate the relationship between territory, territoriality and the formation of subjectivities. Finally, we focused on understanding how the construction, implementation and access to educational policies occur, and how access to them can (re)orient a student's formative trajectory.

Keywords: city; territoriality; educational policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Chamamento via Twitter.....	22
Imagem 2 - Chamamento via Instagram.....	22
Imagem 3 - Obra “O Desbravador”.....	40
Imagem 4 - Placas informativas sobre a obra O Desbravador.....	40
Imagem 5 - Obra “Chapecó 100 anos”.....	41
Imagem 6 - Placas Informativas sobre a obra “Chapecó 100 anos”.....	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Ensino à Distância
EMI	Ensino Médio Inovador
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IF	Instituto Federal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JUFFS	Jogos Universitários da Universidade Federal da Fronteira Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PET	Programa de Educação Tutorial
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Pró-Grad	Pró-Reitoria de Graduação
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Prouni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 CIDADE E PESSOAS: IMOBILIDADES...?	36
2 TERRITÓRIO, TERRITORIALIDADE E CRONOTOPIA.....	49
3 EDUCAÇÃO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E TRAJETÓRIAS FORMATIVAS...58	58
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	80
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista.....	84

INTRODUÇÃO

Saiba pouco, mas pelo menos saiba isto: que ninguém fala pelos outros. Que, mesmo que queiramos contar histórias alheias, terminamos sempre contando nossa própria história. (Alejandro Zambra, em: Formas de voltar para casa).

Percorro por um longo caminho para apresentar e justificar minha pesquisa. Para o universo acadêmico, essas palavras podem ser desprovidas de sentido - mesmo assim, sinto a necessidade de dizê-las. Me constituí sujeito a partir daqueles que vieram antes de mim. E é por aí que começo.

Sou uma. Sou muitas. Sou Gabriela. Dentre tantas, sou a nascida dia 09 de abril de 1997, às 23h45, na maternidade do Hospital Regional de Chapecó - Santa Catarina. Sou marcada pelo sobrenome que carrego e por aqueles que não foram registrados, mas que jamais serão esquecidos. Mas, mais do que um nome e um sobrenome, sou quem sou por conta daqueles que me criaram e que compartilham da vida comigo. Sou, portanto, Beatriz, Roque, Júnior, Vilma, Joana e tantos outros. Sou, também, marcada pelas cidades em que vivi - e pelas 19 casas em que já morei. Sou as escolas em que estudei, as instituições que frequentei e as atividades que realizei. Minha história se inicia antes mesmo de minha existência ser imaginada.

Meu pai nasceu no inverno de 1959, em Daltro Filho, comunidade no interior de Guaraciaba, pequena cidade do extremo oeste catarinense. Um entre doze, quando os filhos ainda eram entendidos como mão de obra para trabalhar na roça. Para que pudessem estudar, meu pai e os irmãos precisavam andar por quilômetros, independentemente da temperatura ou das condições climáticas.

Foi um longo caminho para o desenvolvimento e efetivação de políticas voltadas à Educação no Campo. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), constavam caminhos para a oferta da educação básica para a população rural. O texto dispõe diretrizes que visassem a adequação da educação ao contexto em questão, levando em consideração as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas, além da proposição de metodologias e conteúdos que fossem do interesse da população em questão. Levando em consideração a LDB, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e o Parecer do CNE/CEB nº 36/2001 (Ministério da Educação, 2001), foi elaborada a resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002, que apresenta as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A resolução visava “[...] garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível

Técnico.” (CNE/CEB, 2002), através da oferta de uma educação baseada no contexto em que está inserida, “[...] na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país”. (CNE/CEB, 2002).

Infelizmente, meu pai não se beneficiou dessas políticas. Viveu uma infância escassa, em que as políticas públicas eram pouco efetivas e o desenvolvimento demorava a chegar.

O rádio só chegou em sua casa quando ele tinha 8 anos. A energia elétrica, aos quinze. A máquina de datilografar verde, na qual eu amava escrever minhas histórias quando criança, chegou em suas mãos aos 16, e foi comprada a duras penas para que os filhos pudessem se qualificar para arrumar empregos melhores. Em sua família, os irmãos tinham como escolha herdar um pedaço de terra ou fazer o segundo grau. Daí em diante, não tinham mais ajuda dos pais, apenas uns dos outros, quando possível. Sustentando sua escolha pelos estudos, ao terminar o ensino médio, meu pai saiu da comunidade em que vivia rumo à cidade grande - carregava consigo poucas peças de roupa e o imensurável sonho de conquistar uma vida melhor, sem saber quando veria sua família novamente. Passou a morar em uma pensão e, com muitas dificuldades - de tempo, dinheiro e locomoção - conseguiu concluir a graduação em Ciências Contábeis na então Fundeste/Unoesc. Durante este percurso formativo, passou no concurso do Instituto Nacional do Seguro Social e assumiu a vaga. Pouco tempo depois, foi chamado no concurso da Caixa Econômica Federal e optou por este posto. Foi um dia antes de começar a trabalhar no banco que conheceu minha mãe.

Ela, por sua vez, nasceu no ano de 1966, na linha Antinha, que pertence ao município de Coronel Freitas, no oeste de Santa Catarina. Foi a quarta entre os oito filhos. Desde muito nova, precisou assumir grandes responsabilidades dentro de casa. Assim como meu pai, precisava percorrer longas distâncias para chegar à escola, mas, diferentemente dele, não foi incentivada a estudar, pois “mulher não precisa disso”. Naquela época, a educação escolar ainda não era vista com a importância que é vista hoje.

Foi apenas com o texto constitucional de 1988 que a educação foi ditada como direito de todos e dever do Estado. Assegura-se, no artigo 208 da Constituição Federal, a “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988).

Diferentemente de seus filhos, minha mãe não foi afetada por essa decisão. Estava na quarta série quando precisou interromper os estudos. Nunca mais retornou. Ainda muito nova,

aos 13 anos, saiu da casa dos pais para morar com a tia e ajudá-la a cuidar de seu bar. Depois disso, trabalhou de empregada para uma família, assumindo o cuidado com a casa e com as crianças. Quando se mudou para Chapecó, passou a trabalhar como vendedora, cargo que assumiu por toda sua vida, progredindo, em alguns momentos, para os cargos de gerente de loja e compradora de mercadorias. Foi neste período que conheceu meu pai.

Juntos, constituíram família. Mesmo diante de tantas dificuldades, lutaram para que nossa infância não fosse ceifada, assim como aconteceu com eles. Nunca nos faltou comida e nem desejo pela vida. Os bens materiais, muitas vezes, foram limitados. Mas fomos ensinados a sonhar e criar possibilidades para concretizar nossos sonhos. Vivemos momentos de felicidade extrema. Dentro das possibilidades, aproveitamos de forma calorosa muitos momentos de nossas vidas. Experimentamos, também, momentos de angústia e tristeza, seja por situações financeiras ou de saúde. Sobrevivemos. Junto ao meu mestrado e ao contrato de sociedade do meu irmão à empresa para a qual trabalha, cria forma a tão desejada casa própria dos meus pais. Uma realização imensa daqueles que abriram mão dos próprios sonhos para realizar os desejos e atender às necessidades dos filhos.

Uma de minhas grandes inspirações na vida foi o primeiro fruto da relação de meus pais: meu irmão. Ele nasceu em Chapecó, no verão de 1993. Cresceu menino engraçado, com personalidades e gostos muito diferentes dos meus. Em um período de ascensão financeira da família, pode estudar os primeiros anos do ensino fundamental em escola particular. Depois, foi para a rede pública de ensino, onde permaneceu até o final de seu ensino médio. Com um remanejamento financeiro familiar, fez seis meses de cursinho pré-vestibular e foi aprovado em duas universidades públicas. Optou por estudar Arquitetura e Urbanismo na Universidade Federal de Santa Catarina. Durante a graduação, recebeu auxílio financeiro de nossos pais, conciliando com estágios, que pagavam pouco, frente ao custo de vida de Florianópolis. Quando estava no oitavo período da graduação, sem grandes esperanças, inscreveu-se no programa Ciência sem Fronteiras.

O Ciência Sem Fronteiras foi instituído pelo governo federal em 13 de dezembro de 2011, no mandato da então presidente Dilma Rousseff e do então ministro da educação Fernando Haddad. O projeto tinha como objetivo estimular “[...] a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação [...]” (Brasil, 2011). Esta política visava, entre outras coisas, estimular a mobilidade acadêmica internacional e proporcionar a qualificação das pesquisas realizadas no e sobre o Brasil, a partir do contato

técnico-científico com profissionais e instituições estrangeiras, para alunos de áreas de conhecimento prioritárias, como citado no texto, que envolvem, em sua maioria, engenharias e áreas ligadas à tecnologia. Para tanto, eram ofertadas bolsas de estudo para alunos brasileiros irem ao exterior, bem como para a recepção de alunos estrangeiros ou brasileiros que desenvolvem trabalhos significativos em instituições do exterior. Este programa era fomentado pela União e por instituições vinculadas à ele, como a CAPES.

Meu irmão foi, então, contemplado com uma vaga e, no período de um ano, morou e estudou em uma universidade em Estocolmo, na Suécia. A bolsa do programa assegurava passagem, alimentação, moradia e, até, roupas para suportar o frio extremo do país. Essa oportunidade possibilitou um crescimento pessoal e profissional imensurável para ele, e isso só se deu graças a este programa. Ao retornar, conseguiu outro bom estágio e, posteriormente, um bom emprego - que hoje assina como sócio do escritório para o qual trabalha.

Quatro anos depois de meu irmão, em 1997, eu nasci. Tive uma boa infância. Vivi tudo que era possível dentro de nossas limitações. Durante minha infância, fiquei sob os cuidados de “tatas”, para que meus pais pudessem trabalhar. Na pré-escola, estudei em um colégio particular - o mesmo que meu irmão frequentava. Depois, no ensino fundamental, passei a estudar em escolas públicas. Durante o período letivo da quarta série, por conta do trabalho do meu pai, nos mudamos para Palmitos - SC. Mais tarde, ainda no mesmo ano, mudamos para Maravilha, também em Santa Catarina. Em ambos os casos, por chegar na cidade em meio ao ano letivo, não conseguimos vagas em escolas públicas, e, por isso, estudei em escolas particulares. Na quinta série, passei a estudar na Escola de Educação Básica Nossa Senhora da Salete, e assim segui até o final do Ensino Médio.

Foi aí que me vi afetada diretamente por uma política pública educacional. Minha escola foi uma das unidades piloto na implantação do Ensino Médio Inovador. Essa política foi instituída pela portaria nº 971, em 09 de outubro de 2009, tinha como meta qualificar o ensino médio não profissionalizante, por meio do incentivo às Secretarias Estaduais de Educação, para desenvolvimento de projetos pedagógicos “[...] que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras” (Ministério da Educação, 2009). Entre outras coisas, esta política educacional objetivava melhorar a qualidade do ensino médio através da oferta de uma formação que abrangesse aspectos científicos, tecnológicos, culturais e de conhecimentos técnicos-experimentais, promovendo uma aprendizagem significativa aos estudantes. A seleção e o repasse de verbas eram realizados a partir de seleção de propostas desenvolvidas e

encaminhadas pelos Estados da Confederação. Cabia à Secretaria de Educação Básica implementar, acompanhar e avaliar a aplicação desta política, estipulando normas e critérios de operacionalização.

Em minha experiência, além das aulas em período integral duas vezes por semana, que ofereciam a possibilidade de contato com áreas não exploradas no currículo tradicional (ensino de língua espanhola, artesanato, teatro, e outros esportes), fazer parte do EMI possibilitou que eu visitasse, junto com a escola, duas cidades às quais nunca tinha ido, e para as quais eu nunca tive a possibilidade de voltar. A primeira delas, no segundo ano, foi para o leste do Paraná: fizemos um passeio de trem até Morretes; visitamos o porto de Paranaguá; visitamos o Jardim Botânico, a Ópera de Arame, além de outros parques e praças de Curitiba; mas, fiquei realmente extasiada quando fomos ao Museu Oscar Niemeyer. Nunca tinha visitado uma obra tão curiosa. Nunca tinha ido a um museu de artes antes - conhecia apenas um ou dois museus municipais, que recolhiam artefatos históricos que caíram em desuso dos moradores locais. Fiquei embasbacada. Junto de uma amiga, explorei cada canto daquele universo. No terceiro ano, fomos à Foz do Iguaçu. Lá conhecemos o Parque das Aves, o Templo Budista, a Mesquita Árabe; passamos uma manhã no Paraguai; e visitamos as Cataratas do Iguaçu. Tão imponente, era música para os ouvidos, fresco para o corpo e limpeza para a alma.

Apesar destas experiências, e de ser uma aluna dedicada aos estudos, o ensino médio não me qualificou o suficiente para ser aprovada diretamente em uma universidade pública. Fiz um ano de curso pré-vestibular e presenciei um ambiente competitivo e adoeceador. Mesmo com bons professores e muitas horas de estudo, meu desejo de estudar na UFSC foi ceifado pela minha incapacidade de responder à prova de matemática e física. Indisposta a enfrentar mais um ano de curso pré-vestibular e lidar com a incerteza da aprovação, optei por cursar psicologia - que de fato era o curso dos meus sonhos - em uma universidade que de comunitária só tem seu nome. Meus pais, que foram privados da possibilidade de se dedicar de forma consistente aos estudos, assumiram para si que garantiriam aos filhos a possibilidade de dedicação exclusiva aos estudos até o fim da graduação. Para meu irmão, que estudava na UFSC, auxiliavam-no com os custos de transporte, alimentação e moradia. Para mim, que seguiria morando com eles em Chapecó, garantiriam o pagamento da mensalidade, sob condição de conseguir algum tipo de bolsa de estudos.

Como pude dedicar-me exclusivamente à graduação, participei de todos os eventos, cursos e palestras possíveis. No terceiro semestre da graduação, fui convidada a participar de um projeto de pesquisa, com bolsa de Iniciação Científica. No quinto semestre, ao encerrar o

tempo do projeto de pesquisa, me tornei bolsista de extensão, também sob vigência de bolsa estadual, na Rede de Atendimento à Infância e Adolescência de Chapecó. A bolsa de pesquisa e a bolsa de extensão ofertadas pela universidade estão regulamentadas e subsidiadas de acordo com o decreto nº 2.672, de 5 de outubro de 2009 (Governo do Estado de Santa Catarina, 2009), desenvolvido para atender o disposto na Lei Complementar nº407, de 25 de janeiro de 2008, do governo de Santa Catarina, que “regulamenta o art. 171 da Constituição do Estado e institui o Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior no Estado de Santa Catarina” (Assembleia Legislativa de Santa Catarina, 2008). Foram essas bolsas que me permitiram aprender e aperfeiçoar a escrita de projetos de pesquisa, de relatórios e de artigos científicos; participar da organização de eventos; frequentar as reuniões da rede de políticas públicas de saúde, assistência social e educação do município. Foram essas bolsas, também, que me garantiram a possibilidade de terminar o ensino superior.

Depois de me graduar, fui aprovada no processo seletivo para atuar como psicóloga da Atenção Básica no município de Maravilha. Neste contexto testemunhei vivências tristes. Acompanhei crianças e mulheres vítimas de abuso. Vi crianças tendo seus direitos negligenciados. Ouvei a dor da perda dos processos de luto. Muitas vezes, senti junto. Mas vi, também, a tristeza e angústia transformando-se em potência e desejo pela vida. Apesar de amar meu trabalho, a cidade me frustrava em muitos sentidos. Em uma decisão um tanto ousada, deixando de lado a estabilidade que aquele emprego me oferecia, pedi demissão e resolvi voltar a seguir meu desejo. Sonhava, então, em morar em Florianópolis e estudar na UFSC. Olhei para a realidade e entendi que apenas com a bolsa de estudos e sem auxílio financeiro familiar, os (até então) mil e quinhentos reais não seriam suficientes para sobreviver. Diante disso, resolvi me inscrever para o mestrado em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul.

A Universidade Federal da Fronteira Sul foi criada a partir da Lei nº 12029, de 15 de setembro de 2009, sancionada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Ministro da Educação Fernando Haddad e pelo Ministro de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão Paulo Bernardo Silva. Ela é resultado de mobilizações e lutas coletivas que objetivavam acolher as demandas e particularidades do território em questão. Em seu artigo segundo, a lei dispõe que

A UFFS terá por objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional mediante atuação **multicampi**, abrangendo, predominantemente, o norte do Rio Grande do Sul, com **campi** nos Municípios de

Cerro Largo e Erechim, o oeste de Santa Catarina, com **campus** no Município de Chapecó, e o sudoeste do Paraná e seu entorno, com **campi** nos Municípios de Laranjeira do Sul e Realeza. (Presidência da República, 2009).

A mesorregião da Grande Fronteira do Mercossul era, até então, desassistida por universidades públicas federais. Agora, além dos campi citados na referida lei, a UFFS conta também com um campus na cidade de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul. A administração da universidade, apesar de ter a identidade institucional e unidade de gestão, busca acolher seu caráter multicampi, e busca considerar “[...] aspectos territoriais, devido, especialmente, às distâncias físicas que separam os campi e os aspectos histórico-culturais que diferenciam e identificam cada uma das regiões/Estados onde estão inseridos” (Simon et al, 2016, p.10).

Na graduação, são mais de 50 cursos oferecidos, distribuídos da seguinte forma: dez cursos no campus Cerro Largo, treze cursos no campus Chapecó, treze cursos no campus Erechim, doze no campus Laranjeiras do Sul, um curso no campus Passo Fundo e oito cursos no campus Realeza. Em relação aos cursos de aperfeiçoamento, há um curso no campus Laranjeiras do Sul e um no campus Passo Fundo. No que diz respeito aos cursos de especialização, são oferecidos seis diferentes cursos no campus Cerro Largo, dez no campus Chapecó, seis no campus Erechim, cinco no campus Laranjeiras do Sul e quatro no campus Realeza. Para residência médica, são seis programas ofertados no campus Chapecó e vinte e sete no campus Passo Fundo. Além disso, há uma residência multiprofissional no campus Passo Fundo. Os mestrados, tanto acadêmicos quanto profissionais, somam dezenove programas: três no campus Cerro Largo, nove no campus Chapecó, quatro no campus Erechim, dois no campus Laranjeiras do Sul e um no campus Realeza. Os doutorados são oferecidos nos campi de Chapecó, Cerro Largo e Erechim, com um curso em cada campus. (Informações compiladas no site da instituição). A universidade conta, também, com os eixos de pesquisa e extensão, além de outros projetos culturais institucionalizados. Para além disso, existem na universidade movimentos culturais, políticos e esportivos mobilizados pelos estudantes.

Ainda na banca de arguição, composta pela Professora Camila Caracelli Scherma e pelo Professor Oto João Petry, fui questionada sobre a escolha do meu tema de pesquisa. Pensei sobre minha história. Tudo escrito aqui até então passou pela minha cabeça. Sou quem sou em decorrência das oportunidades que tive e do contexto histórico, social e cultural no qual estive inserida. E como é com os outros?, me questiono. Como o acesso à cidade, às políticas educacionais e aos dispositivos culturais incidem sobre o modo de pensar e ser no mundo?

Foi este questionamento particular que, em contato com aspectos teóricos e metodológicos, se tornou o problema de pesquisa que guia este trabalho: como as narrativas de estudantes de ensino superior nos permitem auscultar os diferentes modos de incidência do acesso a dispositivos culturais sobre os modos de subjetivação? Esta indagação se dá com a pretensão de olhar para os aspectos constituintes da cidade e seus dispositivos, e como o acesso a estes atua na formação de subjetividades dos estudantes do ensino superior.

Em linhas gerais, compreendemos a cidade como campo relacional, que institui e reproduz diferenças e desigualdades, ao mesmo tempo em que reitera modos hegemônicos de ocupá-la. Dentro deste espaço, as subjetividades são constituídas a partir da experiência individual de cada sujeito com os dispositivos que acessa. Por isso, acreditamos na importância de olhar para a cidade como este espaço plural, que se constitui para além dos modos hegemônicos de experienciá-la. A pesquisa justifica-se, então, pela necessidade de compreender como se constituem as subjetividades dos estudantes, a partir do seu acesso à cidade, aos seus dispositivos e às políticas educacionais.

Neste sentido, a pesquisa tem relação direta com a proposição da linha de pesquisa em políticas educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, posto que diz respeito à “educação na relação entre estado e sociedade civil, nos contextos social, econômico, político e cultural” (PPGE, 2020). O objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa estão relacionados diretamente com a linha de pesquisa em políticas educacionais do PPGE, na medida em que “investigam a educação enquanto uma construção social e política, mediada e transformada pelas disputas, pelos conflitos, pelos interesses e pelas relações de poder que se dão nos diferentes espaços/tempo da escola, do estado, da economia e da **cultura**” (idem). Ademais, ressalto que a questão de pesquisa, bem como os objetivos construídos, relacionam-se, também, com as temáticas de interesse do grupo de pesquisa ao qual me vinculo. O “Laboratório Bakhtiniano de estudos do discurso, das expressões artísticas e da educação”, como diz seu nome, objetiva aprofundar estudos e pesquisas acerca dos temas do discurso, da atividade estética e da educação, levando em consideração as teorias bakhtinianas.

Para buscar respostas à questão de pesquisa, construímos os objetivos que guiam a construção deste trabalho. Como objetivo geral, desejamos compreender como as narrativas de estudantes de ensino superior nos permitem auscultar os diferentes modos de incidência do acesso a dispositivos culturais sobre os modos de subjetivação. Para tanto, a construção dos objetivos específicos servem para dar corpo ao trabalho, orientando, cada um deles, a construção de um capítulo do texto. São eles: conhecer as narrativas dos estudantes, a partir

do recorte metodológico proposto, acerca do acesso à cidade e aos seus dispositivos, dando ênfase aos discursos e à atividade estética que se transpassa nestas narrativas; investigar a relação entre território e formação de subjetividades, a partir da perspectiva da atividade estética bakhtiniana e da categoria da territorialidade - sentimento de pertencimento aos espaços físicos e afetivos; e compreender de que formas o acesso (ou a falta dele) a políticas educacionais pode (re)orientar a trajetória formativa de um estudante.

Como percurso metodológico que sustenta esta pesquisa, utilizamos da metodologia narrativa. Desde sempre acreditei que a produção de pesquisas acadêmicas não deve se restringir à voz do pesquisador, mas deve acolher a pluralidade de discursos que constituem o objeto/contexto/sujeitos estudados. Agora, não seria diferente. Em meu encontro com a Professora Camila, tal desejo se potencializou: dividimos o interesse em nos colocar à escuta da palavra do outro, buscando dar visibilidade aos discursos contra hegemônicos. Por isso, assumo aqui a escolha de escrever este texto na primeira pessoa - eventualmente no singular, e em outros momentos do plural. Minha escrita é transpassada não só pelas palavras da Professora Camila, mas também pelas palavras do Grupo de Estudos Bakhtinianas, e pelas palavras daqueles que, junto a mim, constroem esta pesquisa. Para Rodrigues e Prado (2015, p.202), “o uso da primeira pessoa é uma marca linguística da presença da subjetividade”, que nos marca enquanto sujeitos pertencentes ao processo de pesquisa, e não alheias a este.

Assim como Rodrigues e Prado, compreendemos que é preciso superar o *modus operandi* positivista de se fazer pesquisa, pois este caminho epistemológico e metodológico “[...] postula a neutralidade do pesquisador, não permitindo a emergência da subjetividade na relação com os demais participantes da pesquisa” (2015, p.185). Optar pela pesquisa qualitativa, possibilita olhar com maior delicadeza ao objeto estudado, dando ênfase ao seu contexto histórico, social e cultural. A não neutralidade assume, aqui, um compromisso ético no desenvolvimento da pesquisa e na relação entre pesquisador e os sujeitos que a compõem.

A metodologia narrativa, enquanto método qualitativo de pesquisa, tem a narrativa como produto do encontro entre pesquisador e sujeito de pesquisa. Neste sentido, “o objetivo da análise narrativa é mostrar como as pessoas compreendem a sua experiência vivida e como a narração desta experiência lhes dá condições de interpretar o mundo social e sua atuação dentro dele” (Gill e Goodson, 2017, p.219). Assumimos, a partir desta perspectiva, um compromisso com a subjetividade do participante da pesquisa, ao escutá-los falar sobre suas experiências pessoais e sociais. A pesquisa narrativa busca contemplar um olhar atento ao contexto histórico, social e cultural, analisando como as experiências individuais são

perpassadas pelo contexto em que estão inseridas, tanto como produto, e também como produtora deste.

O projeto submetido ao programa era banhado pelo embasamento teórico-metodológico que me acompanhou durante a graduação em Psicologia. Em meu encontro com a Professora Camila, que aconteceu pela primeira vez no dia 29 de agosto de 2022, fui apresentada à teoria bakhtiniana, sobre a qual não tinha nenhum conhecimento. Me debrucei sobre os livros com o objetivo de compreender um pouco melhor aquela nova escolha teórico-metodológica.

A pesquisa foi tomando forma aos poucos e, apesar da escrita ser um processo individual, ela foi construída por muitas vozes. De maneira formal, encontrávamos para orientações, individuais ou coletivas, que permitiram o delineamento da pesquisa em seu campo teórico e metodológico. Nessas orientações, decidimos o delineamento do nosso objeto de pesquisa e nos dedicamos à construção de algumas versões dos objetivos até chegar no resultado final. Começamos a pensar na estruturação do projeto para o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFFS. Nos debruçamos sobre a escolha de materiais que serviram como referências ao projeto. Além disso, estruturamos detalhadamente a metodologia da pesquisa, definindo quem seriam os participantes, como seriam produzidas as materialidades da pesquisa, como seria a metodologia de análise dos dados, etc.

Além destas orientações, nos encontrávamos, também, para reuniões do nosso grupo de pesquisa, o “Laboratório bakhtiniano de estudos do discurso, das expressões artísticas e da educação”. Carinhosamente chamado de Bakhtinianas, o grupo possibilita o encontro de pesquisadores de diferentes campos de formação e de diversos locais, permitindo uma visão plural para uma mesma teoria do Círculo Bakhtiniano. Os encontros do grupo, ao meu ver, servem como facilitadores dos processos de leitura e compreensão da teoria bakhtiniana e são de extrema importância para a qualificação na formação acadêmica - além de tornar o processo de pesquisa menos solitário.

Para além dos espaços institucionalizados de formação - orientações, aulas, grupos de estudo - muito dessa dissertação tomou forma no longo caminho entre nossas casas e a universidade. Durante três semestres, ao menos uma vez por semana, fazia o trajeto entre o centro de Chapecó até a universidade de carona com a Professora Camila. Esse espaço-tempo possibilitou o desenvolvimento de uma relação de carinho e cuidado. Entre risos e choros, compartilhamos angústias, realizações e sonhos. Usávamos, também, deste espaço para debater e construir muito desta pesquisa.

Foi, então, a partir dessa pluralidade de encontros que a pesquisa se estruturou. A primeira versão do projeto de pesquisa foi enviada ao Comitê de Ética no dia 10 de julho de 2023¹. No dia 01 de agosto de 2023, recebemos a primeira devolutiva do CEP sobre o projeto submetido. Neste Parecer Consubstanciado constava que o projeto tinha sido aprovado com pendências pontuais, que deveriam ser revistas, adequadas e reenviadas no prazo de um mês. No dia 29 de agosto, enviamos a carta de resposta às pendências do parecer, atendendo às adequações solicitadas. No dia 04 de setembro de 2023, recebemos o segundo Parecer Consubstanciado do CEP que informava a aprovação do projeto e a possibilidade de início da produção dos dados.

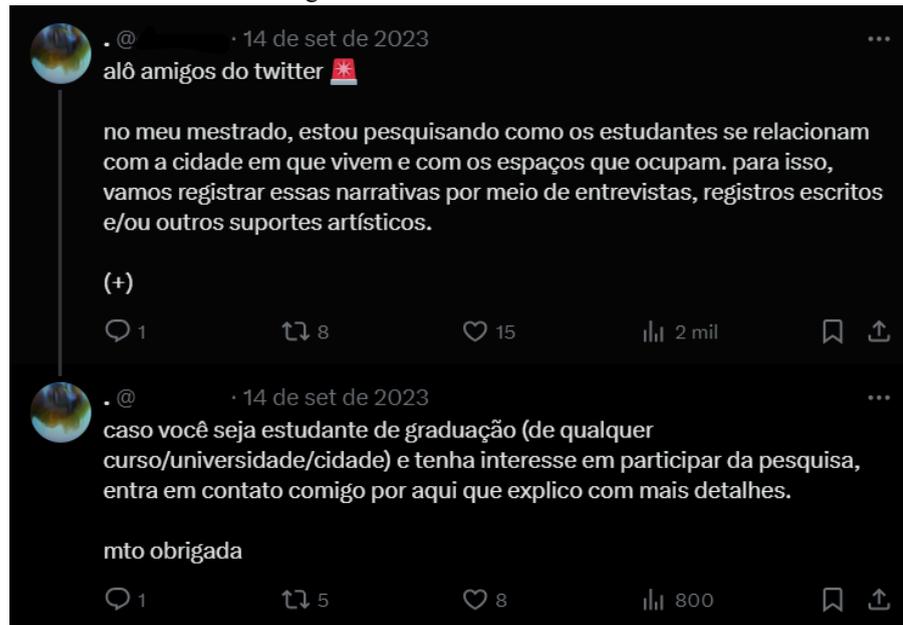
No projeto de pesquisa submetido ao Comitê de Ética, constava o seguinte recorte para a produção dos dados da pesquisa: Para a produção das narrativas que darão materialidade à pesquisa, serão selecionados de 3 a 30 estudantes de universidades públicas ou privadas, nacionais ou internacionais, que estejam regularmente matriculados em cursos de graduação no decorrer do ano em curso, e que sejam maiores de 18 anos. Para abranger uma pluralidade maior de narrativas, daremos preferência para a seleção de pessoas de localidades e classes sociais diversas.

A escolha do número de participantes da pesquisa se deu pela compreensão de que, quanto maior o número de narrativas produzidas, maiores serão os elementos disponíveis para a análise dos dados. A escolha pelo número mínimo de narrativas se deu por compreendermos que devemos colocar diferentes vozes em contato, para explorarmos as narrativas. O limite de participantes define-se por compreender o pouco tempo disposto para a produção da pesquisa e análise dos dados.

No dia 14 de setembro de 2023, realizei o primeiro chamamento para participação na pesquisa, através das redes sociais, conforme constava no projeto. As publicações foram feitas no Twitter/X e no Instagram. Na publicação, optei pelo uso de uma linguagem mais informal, a qual faço uso nas redes sociais.

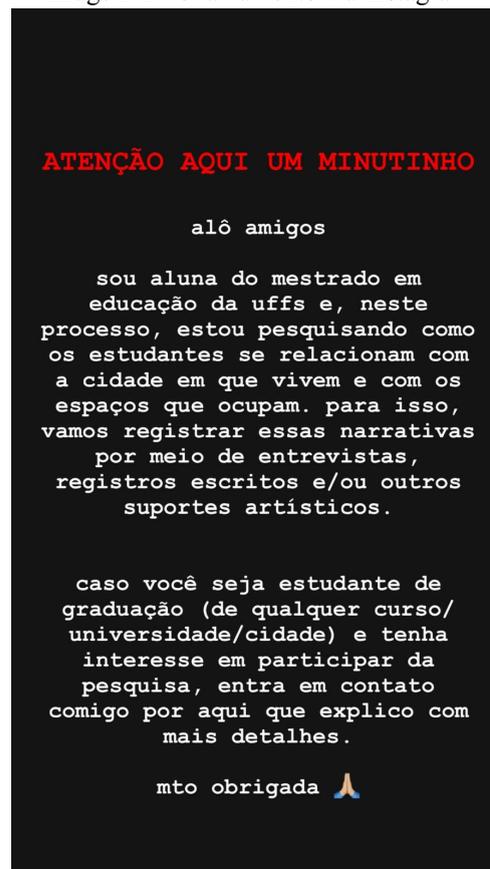
¹ O projeto está registrado na Plataforma Brasil, sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética número 71197723.3.0000.5564

Imagem 1 - Chamamento via Twitter



Acervo do autor.

Imagem 2 - Chamamento via Instagram



Acervo do autor

No twitter/X, as postagens chegaram a alcançar 2 mil visualizações, 16 curtidas e 10 compartilhamentos, somando as duas publicações. No Instagram, a publicação ficou no ar por 24 horas e alcançou mais de 200 visualizações, 16 curtidas e três compartilhamentos. Ao

todo, 11 pessoas demonstraram interesse em participar da pesquisa. Duas delas chegaram pelo Twitter/X, sete pelo Instagram e duas por indicação de pessoas que tomaram conhecimento da pesquisa via Instagram. Neste contato inicial, expliquei brevemente os objetivos da pesquisa e combinei que entraria em contato para agendar as entrevistas. Reuni as informações das pessoas que demonstraram interesse na participação em uma tabela que constavam alguns dados gerais: nome, telefone, por qual das redes sociais respondeu ao chamamento, cidade em que mora, universidade e curso que estuda. Posteriormente, por meio do WhatsApp, fiz contato com os participantes que residem em Chapecó para agendar os encontros. Dos cinco participantes, quatro deram retorno e agendaram as entrevistas, e uma não respondeu. Os encontros foram marcados em dias e locais que se adequassem às atividades particulares dos participantes. Depois de agendadas estas entrevistas, entrei em contato com duas participantes que participaram da pesquisa de maneira remota. Depois de ter realizado as cinco entrevistas, optamos por não chamar mais ninguém, pois estas já tinham possibilitado a criação de diversos caminhos para tecer as análises. Por fim, acabei encontrando o sexto participante em um compromisso pessoal e acabamos agendando a entrevista, conforme registrado em relato posterior.

A pesquisa contou com a participação de seis sujeitos, dos quais dois se identificaram como homens e quatro como mulheres. A maioria dos participantes, cinco ao todo, está na faixa etária de 20 a 30 anos, enquanto uma participante tem mais de 40 anos. No que diz respeito ao local de residência, três participantes residem atualmente em Chapecó, dois já moraram na cidade em algum momento e uma participante nunca esteve em Chapecó. Em relação ao tipo de instituição de ensino frequentada, uma participante estuda em uma instituição privada, enquanto os demais frequentam instituições públicas. Em termos de ocupação, três participantes conciliam trabalho e estudos, ao passo que os outros três se dedicam exclusivamente à faculdade, engajando-se apenas em projetos de pesquisa e extensão.

Visando garantir o sigilo dos participantes, renomeamo-los ao longo do texto. Por compreendermos a arte como uma forma potente de resistência ao cotidiano, à discriminação e aos movimentos de censura e opressão, vividos de maneira individual ou coletiva, utilizamos nomes de artistas marcantes da época da ditadura para identificar os participantes da pesquisa. Estes artistas utilizaram a arte, em seus diversos suportes estéticos, como fresta libertária e alavanca de resistência aos movimentos de censura e de opressão. São eles: Elis Regina, Rubem Fonseca, Maria Bethânia, Lygia Fagundes Telles, Hilda Hilst e Chico Buarque.

Uma semana depois de realizar o chamamento, tivemos uma nova orientação para revisarmos o roteiro de entrevista. No projeto submetido ao Comitê de Ética, propusemos eixos centrais que seriam abordados na entrevista. Neste momento, debruçamo-nos sobre o desenvolvimento de questões que poderiam enriquecer o processo das narrativas (apêndice A). Para além das entrevistas, convidamos os participantes para participar de um segundo momento da pesquisa. Propusemos que registrassem, em um determinado espaço de tempo, seu cotidiano e os espaços que ocupam na cidade, através de fotografias, vídeos, textos ou outras expressões artísticas. Apontamos isso como uma atividade opcional, que viria a enriquecer os pontos já explorados nas entrevistas. Não obtivemos retorno dos participantes para a parte da produção dos outros suportes estéticos propostos no desenvolvimento da pesquisa.

A partir deste momento, passei a registrar todos os passos da pesquisa em um caderno, como um diário de campo. Nele, passei a narrar, para além das entrevistas, o processo de desenvolvimento da pesquisa, as relações com os participantes, meus caminhos até os encontros, os lugares escolhidos para as entrevistas, etc.

Embora os investigadores saibam que as notas de campo são fundamentais para a observação participante, alguns esquecem que podem ser um suplemento importante a outros métodos de recolha de dados. Na condução de entrevistas gravadas, por exemplo, o significado e contexto da entrevista podem ser capturados mais completamente se, como suplemento a cada entrevista, o investigador escrever notas de campo. O gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extra, ditos antes e depois da entrevista. As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tomar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados. (Bogdan e Biklen, 1994 p.150).

Para além da descrição detalhada e objetiva, utilizei deste espaço, também, para descrever percepções, sensações, impressões, angústias e outros sentimentos que emergiram ao longo do desenvolvimento da pesquisa, seja em sua escrita ou nos processos de encontro com os participantes. Nesse diário, como apontado por Mills (2009), é possível traçar entrecruzamentos entre as atividades profissionais - de pesquisa, neste caso - e a experiência pessoal da vida cotidiana. Estes registros viabilizam a elaboração de reflexões, auto-avaliações e sistematizações teóricas:

Sempre que tiver sentimentos fortes sobre eventos ou ideias, deve tentar impedir que se dissipem de sua mentem tratando ao contrário de formulá-los em seus arquivos e, ao fazê-lo, extrair suas implicações, mostrar para si mesmo como esses sentimentos ou ideias são tolos ou como poderiam ser articulados de maneira produtiva. [...] Manter um arquivo é empenhar-se na experiência controlada. (Mills, 2009, p.23).

É isso que fundamenta, então, a escrita destas breves reflexões sobre o desenvolvimento da pesquisa:

28 de setembro de 2023

Ao meio-dia, recebi uma mensagem da primeira participante da pesquisa, aqui denominada como Elis Regina, informando que estava na Unidade de Pronto Atendimento e solicitando o reagendamento do encontro, que estava marcado para às 14h.

29 de setembro de 2023

Almocei e sai às pressas para pegar o ônibus com destino ao centro da cidade. Passei em uma papelaria comprar materiais e em uma gráfica para imprimir os documentos relativos à pesquisa. Cheguei à Biblioteca Municipal e procurei um espaço mais reservado para realizar a entrevista. Há, ali, um “jardim de inverno”, com duas mesas de estudo. As portas de vidro permitem criar uma privacidade melhor ao espaço. Sentei-me com meus materiais e aguardei. Escutava, por uma janela, duas trabalhadoras da biblioteca comentando sobre as condições de trabalho do local. Logo me distraí e não prestei mais atenção nelas. Estava me sentindo ansiosa, visto que era a primeira entrevista que realizava para este projeto. Em outros projetos, ao longo da graduação, já tinha realizado entrevistas, mas, ainda assim, borboletas sondavam meu estômago. Já havia visto a participante em alguns eventos sociais, mas nunca havíamos conversado. Elis Regina é uma mulher de 24 anos, branca, de cabelos castanhos lisos. A participante chegou lamentando o atraso de alguns minutos e falando que não conhecia o espaço de estudos da biblioteca, pois só tinha ido até a parte em que os livros são expostos. Conversamos brevemente sobre este ser um espaço pouco conhecido na cidade. Me retirei para ir ao banheiro e, ao retornar, organizei meus materiais para dar início à entrevista. Apresentei o termo de consentimento à participante, que realizou a assinatura, e iniciei o processo de gravação. No decorrer do encontro, acabei me atendo mais fielmente ao roteiro de entrevista, não explorando e questionando pontos que surgiram nas narrativas da participante. Acredito que isto aconteceu em decorrência de minha ansiedade, me deixando um tanto quanto “rígida” durante esse momento. Depois de finalizarmos a entrevista, a participante falou sobre suas questões de saúde e sobre a dificuldade para encontrar interessados em contribuir com sua pesquisa de TCC, além de falarmos sobre as angústias relacionadas à vida acadêmica. Nos despedimos. Segui caminhando pelo centro da cidade até o estúdio de meus amigos. Depois de um café, iniciei o processo de transcrição da entrevista.

02 de outubro de 2023

Acordei cedo e adiantei algumas atividades pessoais. Sentei em frente ao computador e retomei a transcrição da entrevista. Por sugestão de amigos, fui em busca de alguma ferramenta que auxiliasse na transcrição destas. Sem sucesso. Segui realizando a transcrição normalmente. Almocei rapidamente e saí para pegar o primeiro ônibus rumo à segunda entrevista. Ao chegar no terminal, desembarquei do primeiro ônibus e fui em busca do ônibus da linha Santo Antônio. Aguardei cerca de 10 minutos entre a chegada de um ônibus e a partida de outro. Pedi à outra passageira para me avisar quando estivéssemos chegando no ponto da UDESC, local em que agendei para encontrar o segundo entrevistado, aqui denominado como Rubem Fonseca. Desci do ônibus e logo enxerguei o prédio da universidade. Ao chegar na universidade, pedi informações sobre a localização da biblioteca e segui até lá. Encontrei o Rubem Fonseca, que estava encerrando seu turno de trabalho. Ele é um homem preto, de cabelos crespos, e estava vestindo calça e camiseta. Sentamos nas mesas de estudos, apresentei o Termo de Consentimento e iniciei a gravação da entrevista. O participante pareceu estar confortável e compartilhou reflexões importantes sobre suas experiências de vida. Sua trajetória pessoal e acadêmica, bem como sua relação com as cidades em que já viveu foram narradas com detalhes. Ao terminar a entrevista, seguimos juntos ao ponto de ônibus. Ele brincou que agora seria a vez dele me entrevistar. Me perguntou se eu era de Chapecó, se eu gostava de viver aqui e como era minha relação com a cidade. Quando o ônibus chegou, sentamos juntos e seguimos nosso diálogo. Falamos sobre Chapecó ser uma cidade pouco acolhedora e cheia de problemáticas: um prefeito totalitário, que exhibe com orgulho práticas higienistas (como o internamento involuntário de usuários de álcool e outras drogas) e que exhibe constantemente o fato da cidade ser um grande centro das agroindústrias, mas que invisibiliza as existências plurais deste território; uma cidade que reforça constantemente modos hegemônicos de ser e estar, mas que não acolhe novos possíveis e as diferentes culturas; um agora que apaga sua história, que ignora os povos originários que aqui viviam (e ainda vivem), taxando-os como folgados e interesseiros... Percebi alguns olhares desconfiados voltados a nós. Ao sairmos do ônibus no terminal urbano, nos despedimos. Tinha agendado outra entrevista para às 16h, na casa da participante. Enquanto aguardava o horário combinado, encontrei com uma amiga. Aproveitamos o momento para acolhermos nossas angústias referentes ao trabalho, ao mestrado e às relações pessoais. Quando o horário da entrevista ia se aproximando, enviei mensagem à outra participante, que não respondeu. Segui meu rumo para casa e aproveitei meu tempo livre para seguir com a transcrição das entrevistas. Depois de muita busca, encontrei uma ferramenta de

inteligência artificial que faz o trabalho de transcrição dos áudios. A ferramenta faz a transcrição de forma “bruta”, e, após isso, fiz o processo de “refinamento”, apontando pausas, risos, ironias...

03 de outubro de 2023

Depois das minhas atividades matinais, me organizei rapidamente para pegar o ônibus. Esperei por quase meia hora, já que o ônibus que deveria ter passado ao meio-dia não passou. Paro em uma loja que estava em meu caminho para comprar um guarda-chuva, já que a previsão do tempo marcava fortes temporais para a semana. Caminhei às pressas para encontrar com a Professora Camila, que me dá carona na segunda parte do trajeto entre minha casa e a UFFS. Nesses momentos, rimos, reclamamos, acolhemos e fortalecemos nossos vínculos. Compartilhamos das dores e prazeres da vida. Ao chegar na UFFS, seguimos até a sala em que fazemos nossos encontros da disciplina “Educação, Discurso e Poder”. No intervalo, saí para tomar um café. A duras penas, caminhei entre o bloco da nossa sala até a cantina. Estava em um dia de muitas dores decorrentes da fibromialgia. Encontrei com uma conhecida, que faz parte do coletivo Fronteira Cultural, que objetiva estimular as práticas culturais dos universitários na própria universidade e fora dela. Ela disse que tomou conhecimento sobre minha pesquisa pelo Twitter/X e que aceitaria participar, pois considera um tema relevante, que precisa ser discutido. Não havia recebido a resposta pela minha publicação, pois o perfil dela é bloqueado e eu não a seguia. Acrescentei os dados dela em minha tabela e combinamos que eu entraria em contato para agendarmos a entrevista. Após minha aula, fui até a cantina da universidade para encontrar com a terceira entrevistada, aqui identificada como Maria Bethânia. Já nos conhecíamos de outros espaços, mas nunca havíamos conversado muito. A entrevista foi tranquila, e Maria Bethânia parecia estar se sentindo bastante confortável: rimos e reclamamos juntas. Me senti confortável para me expor mais ao longo da entrevista, diferente da primeira entrevista que realizei para este projeto. Jantei no Restaurante Universitário, peguei o ônibus e segui para meu tradicional jogo de poker de terça-feira. Enquanto estava no trajeto, aproveitei para agendar a entrevista com mais duas participantes, para realização da entrevista de forma online.

05 de outubro de 2023

Passei o dia em função da transcrição da entrevista que fiz na terça-feira. Há algum tempo, eu estava na rua quando caiu uma forte chuva. O microfone do meu celular molhou e nunca voltou a funcionar por completo. Os áudios saem abafados ou com chiados. Em

decorrência disso, alguns momentos dessa entrevista ficaram de difícil compreensão ou até inaudíveis. Concluí a transcrição momentos antes de receber uma mensagem da quarta entrevistada, aqui denominada como Lygia Fagundes Telles, anunciando que estava disponível para nosso encontro. A participante tomou conhecimento da pesquisa por meio de uma amiga em comum, mãe de duas crianças das quais já fui babá e com as quais criei um vínculo de amizade. Lygia Fagundes Telles é uma mulher, branca, de 46 anos. Enviei a ela o link para acesso à reunião do Google Meet. O encontro foi tranquilo e ela trouxe interessantes reflexões sobre sua relação com a cidade. Após a entrevista, já iniciei o processo de transcrição, enquanto aguardava a segunda entrevistada do dia. A quinta entrevistada, aqui nomeada como Hilda Hilst, me escreveu pontualmente às 20h, momento em que enviei a ela o link para reunião do Google Meet. Conheci a participante durante minha graduação em Psicologia, momento em que ela estudava Design na mesma instituição. A entrevista deu-se de forma leve e a participante demonstrou estar à vontade para compartilhar suas percepções sobre os assuntos abordados. Nesta entrevista, tivemos apenas algumas intercorrências da conexão com a internet.

19 de janeiro de 2024

Sei que me ocupo, aqui, de tratar sobre questões referentes ao desenvolvimento de minha pesquisa. Mas sinto, neste momento, a necessidade de expor um pouco das questões pessoais que vêm me ocorrendo e que atuam, de maneira direta, na minha produtividade acadêmica. Desde março de 2023, venho sofrendo com dores intensas, que acometem minha existência física e psicologicamente. Depois de diversas consultas e inúmeros exames, recebo um encaminhamento ao reumatologista e a hipótese diagnóstica: fibromialgia. Sem nenhum outro tipo de auxílio financeiro além da bolsa da CAPES, não tive condições de acatar as sugestões médicas de ir semanalmente à terapia e de praticar exercícios físicos, principalmente natação. Sem um tratamento adequado até o momento, venho sofrendo com os sintomas e com os efeitos dessa doença: fadiga, sono não restaurador, dificuldade de concentração, sintomas depressivos e dores - muitas dores! Por me sentir incapaz de realizar as atividades cotidianas em decorrência da dor, fui me afundando em um quadro depressivo. Passei muito tempo sem sentir forças para sair da cama, e acabei me afastando de atividades sociais e acadêmicas. Por meses não encontrava mais sentido em seguir realizando uma pesquisa de mestrado. Solicitei prorrogação do prazo de qualificação junto ao programa e tive meu pedido deferido. Com o prazo limite se aproximando, me vi na obrigação de retomar a pesquisa.

Encontrei com o sexto entrevistado, nomeado aqui Chico Buarque, na comemoração de virada de ano que realizamos com nossos amigos. Ele me questiona sobre a data quando eu iria marcar a entrevista, visto que ele respondeu ao chamamento ainda em setembro. Expliquei sobre os motivos de minha demora e resolvemos agendar a entrevista para dia 19, último dia da estadia dele em Chapecó.

Na manhã desta sexta-feira, nos encontramos na minha casa. Chico Buarque chegou com roupas confortáveis e demonstrando, desde o início, seu senso de humor. Sentamos na mesa da sala e iniciamos a entrevista. O momento não carregou um tom de seriedade, em decorrência de nossa proximidade, mas nem por isso deixou de suscitar reflexões sérias e profundas sobre a relação do entrevistado com a cidade e as políticas educacionais. Achei de grande importância que, durante a entrevista, o participante marca seu local de privilégio, em decorrência das boas condições sociais e financeiras de sua família.

Em nossa pesquisa, não desejamos “coisificar” o outro, aquele que participa e compartilha de suas narrativas, mas buscamos reconhecer as relações dialógicas, colocando a palavra deste em contato com a palavra do outro. Para a compreensão e análise das entrevistas, entendemos que não há uma primeira palavra, mas que toda palavra “[...] é sempre em resposta a outros enunciados na cultura. Por outro lado, não há enunciado idêntico: o que você diz, só você poderia dizer, desta maneira singular, deste lugar” (Lima et al, 2020, p.196). Por isso, visamos preservar as palavras ditas pelos próprios sujeitos, visto que estas só podem ser ditas no contexto de quem as narra, evitando o que chamamos anteriormente de “colonização acadêmica” (Gill e Goodson, 2017). Nesta perspectiva da pesquisa qualitativa, não produzimos uma pesquisa *sobre* o sujeito que participa desta, mas *com* esse sujeito. “[...] a enunciação, a escuta, a compreensão e a alteridade são elementos para um entendimento de que o sujeito pesquisado é *expressivo* e *falante* e pode dizer o que pensa por si mesmo, em resposta ao diálogo estabelecido com o outro” (Lopes et al, 2020, p.208).

Desta forma, para seguirmos com a compreensão das narrativas produzidas no decorrer da pesquisa, levaremos em consideração o processo do cotejamento, como proposto por Bakhtin. Para tal, não é possível que a materialidade produzida apareça por si própria, acabada na própria palavra, mas esta deve estar em contato, em movimento, sempre de maneira dialógica. O cotejo possibilita, desta maneira, que diferentes enunciados se encontrem, colocando-os “como elos na cadeia enunciativa” (Lima et al, 2020, p.191).

O cotejo é, portanto, vital para uma postura dialógica da compreensão. Cotejar é construir e percorrer caminhos metodológicos da escuta das diferenças, da abertura

para o outro, da busca por aquilo que está ‘mais além’. O ato do cotejamento é um ato responsável, posto que responde às ciências humanas com uma postura de abertura para o outro, para um jeito outro de fazer ciência, um jeito que escapa ao pensamento dogmático, que extrapola os limites e busca pelas fronteiras insondáveis das relações que se dão na própria vida. (Scherma, 2017, p.209).

Enquanto metodologia de pesquisa, colocar dois discursos em contato possibilita a emergência de sentidos, sendo que estes são frutos do encontro entre diferentes palavras. Ao olhar para o discurso, é preciso ver para além de seu aspecto verbal, visto que este é composto, também, por traços extraverbais. Cotejar pressupõe, então, um olhar atento aos aspectos históricos, sociais e culturais que circunscrevem aquilo que foi dito. Cabe ao pesquisador, desta maneira, o exercício de ir além da superfície discursiva, como propõe Geraldi (2012, apud Dias, 2014, p.43), cotejando a palavra dita com seu contexto. É este exercício proposto que possibilita a análise da “cadeia infinita da comunicação entre enunciados” (Dias, 2014, p.43), evidenciando contraposições, concordâncias, encontros e desencontros. Desta maneira, nosso papel enquanto pesquisadoras é de cotejar as narrativas dos estudantes, buscando compreender o contexto no qual são ditas, bem como, buscando aproximações e distanciamentos entre elas.

Não contaremos, ao longo deste texto, com uma seção específica para análise dos dados da pesquisa, como comumente encontramos em trabalhos acadêmicos. Aqui, as vozes ouvidas serão postas em encontro com o desenvolvimento da parte teórica do texto, que será dividido em três capítulos, apresentados anteriormente junto aos objetivos da pesquisa. Para isso, foram criadas algumas categorias de análise que se relacionam com os assuntos discutidos ao longo dos capítulos. Dentre outras, cito agora como exemplo: questões voltadas à moradia e transporte, quando falamos sobre a cidade; questões voltadas ao sentimento de pertencimento, quando falamos sobre a territorialidade; questões de acesso e permanência no ensino superior quando tratamos sobre as políticas educacionais.

1 CIDADE E PESSOAS: IMOBILIDADES...?

“A vida é um pouco parecida para todos, se pensarmos bem; o que muda são os espaços à nossa volta” (Igiaba Scego, em: Minha Casa é Onde Estou).

Lefebvre (2016) aponta que os estudos sobre a cidade emergem a partir de reflexões sobre o encontro entre as pessoas e o espaço, e acabam por transpassar diferentes campos do pensamento (filosofia, economia, história, urbanismo, sociologia, entre outros). Neste sentido, são amplos os estudos sobre a cidade, desde a filosofia, que pretende abordar um olhar global sobre a cidade, até as outras ciências, que acabam por olhar para recortes desta realidade, com métodos e perspectivas distintas. Em nenhum destes casos são cessáveis suas análises. “A ciência da cidade exige um período histórico para se construir e para orientar a prática social” (Lefebvre, 2016, p.121). Não nos propomos, aqui, a formalizar um estudo fechado sobre a cidade a partir de um enfoque específico. Em um recorte multidisciplinar, que transita entre a filosofia e o urbanismo, pretendemos, neste capítulo, discorrer sobre a construção das cidades e as relações ali situadas. Para tal, usaremos de autores como o filósofo marxista francês Henri Lefebvre, a partir da obra “O Direito à Cidade” e o arquiteto e urbanista dinamarquês Jan Gehl, em “Cidades para Pessoas”, além de encontrarmos, eventualmente, com as palavras de Milton Santos. Cotejaremos, ao longo do texto, as reflexões teóricas com os discursos provindos das entrevistas realizadas ao longo da pesquisa. Findamos o desenvolvimento deste capítulo com a análise de um texto de opinião vinculado ao portal “Brasil de Fato”, intitulado “As igrejas e os bares são mais eficientes que centros culturais?”, que trata sobre como as relações sociais são estabelecidas no seio da cidade.

A cidade, no decorrer da história da humanidade, serviu como cerne para o desenvolvimento das relações sociais e, ao mesmo tempo, foi se desenvolvendo a partir dessas relações. As atividades, das mais íntimas até as coletivas, aconteciam nesse espaço. “As pessoas compareciam aos grandes e pequenos eventos da cidade. Realizavam-se procissões, o poder se manifestava, festas e castigos eram publicamente realizados - tudo acontecia à vista do público. A cidade era ponto de encontro” (Gehl, 2013, p.25). O espaço da cidade e as relações sociais ali estabelecidas passam por constantes atualizações, de acordo com o momento histórico, social e cultural em que se insere.

As cidades ocidentais desenvolveram-se anteriormente à industrialização, mas é a partir deste período que elas passam a ser permeadas e transpassadas pelas garras do capitalismo. É deste processo de industrialização que a urbanização se desenvolve. Neste sentido, é a partir do acúmulo da riqueza que as cidades e a realidade urbana vão se

delimitando. Muito mais do que apenas um espaço físico, a cidade é campo relacional, composta por um “tecido urbano”, conforme conceitua Lefebvre, que ordena a vida social e cultural e carrega consigo modos de viver *no* e *com* este espaço. “A vida urbana pressupõe encontros, confrontos das diferenças, conhecimentos e reconhecimentos recíprocos (inclusive no confronto ideológico e político) dos modos de viver, dos ‘padrões’ que coexistem na Cidade” (Lefebvre, 2016, p.24).

A sociedade e a cidade não apenas coexistem, mas são, ao mesmo tempo, produto e produtora uma da outra. A constituição da cidade e da sociedade são transpassadas, entre outras coisas, pelas relações de classe e de propriedade, que influem no modo de ser e de viver na cidade. Os aspectos intrinsecamente humanos, como a reflexão, o esforço e a subjetividade, delimitam-se *no* e *a partir* deste espaço. A cidade, em sua organização e composição, é resultado das contínuas transformações sociais.

Entretanto, as transformações da cidade não são os resultados passivos da globalidade social, de suas modificações. A cidade depende também e não menos essencialmente das relações de imediatez, das relações diretas entre as pessoas e grupos que compõem a cidade (famílias, corpos organizados, profissões e corporações etc.); ela não se reduz mais à organização dessas relações imediatas e diretas, nem suas metamorfoses se reduzem às mudanças nessas relações. Ela se situa num meio termo, a meio caminho entre aquilo que se chama de ordem próxima (relações dos indivíduos em grupos mais ou menos amplos, mais ou menos organizados e estruturados, relações desses grupos entre eles) e a ordem distante, a ordem da sociedade, regida por grandes e poderosas instituições (Igreja, Estado), por um código jurídico formalizado ou não, por uma “cultura” e por conjuntos significantes. (Lefebvre, 2016, p.55)

Diante de tudo isso, a cidade se comunica. Continuamente, recebe e emite códigos. Constitui-se como um sistema de signos, significações e sentidos, conforme exposto pelas teorias linguística, ainda que dentro de suas limitações. Diante dos acontecimentos que tomam forma nos espaços públicos e comuns, a cidade fala. Em suas particularidades, expressas nos modos de se mostrar para o mundo - pelas palavras, roupas ou pela arte, a cidade mostra sua língua. Pelas narrativas, pelo dito e não-dito, pelo jogo de palavras, a cidade expressa sua linguagem. Pela organização arquitetônica, pelo inscrito e prescrito em seus espaços públicos e privados, pelo manejo do tempo individual e social, observamos a escrita da cidade. Como tal, organiza-se em subsistemas que carregam em si dimensões simbólicas, paradigmáticas e sintagmáticas (Lefebvre, 2016, p.56).

A cidade, para o teórico Ángel Rama, é uma construção simbólica, que se estrutura a partir das narrativas e obras que a retratam. São instituídas, na cidade letrada, os ordenamentos sociais e burocráticos que regem a cidade. Esta cidade letrada, como citada por Ángel Rama, tem como reitores de sua ordem: “[...] religiosos, administradores, educadores,

profissionais, escritores e múltiplos servidores intelectuais. Todos os que manejavam a pena estavam estreitamente associados às funções do poder e compunham [...] um país modelo de funcionalismo e burocracia” (p.43). É a cidade letrada que dita a “cidade ideal”, projetando-a a partir de idealismos e possibilidades nem sempre concretas. Neste sentido, a literatura - e as artes como um todo, atuam como agentes fundantes na constituição da identidade urbana, tanto no que diz respeito à sua estrutura física, quanto às relações ali estabelecidas. Esses elementos auxiliam no processo de significação das experiências ali vividas.

Através da ordem dos signos, cuja propriedade é organizar-se estabelecendo leis, classificações, distribuições hierárquicas, a *cidade letrada* articulou sua relação com o Poder, a quem serviu mediante leis, regulamentos, proclamações, cédulas, propaganda e mediante a ideologização destinada a sustentá-lo e justificá-lo. [...] Foi a distância entre a letra rígida e a fluida palavra falada, que fez da *cidade letrada* uma *cidade escriturária*, reservada a uma estrita maioria.” (Rama, 1984, p.54)

Neste sentido, Rolnik (2004) afirma que a cidade-escrita carrega consigo uma memória que não se esvai com a morte, mas permanece entre os ciclos geracionais. Para além dos textos - escritos e concretos - essa memória se dá, também, pela organização da cidade, da sua arquitetura e de seus espaços. Essa organização territorial é, sobretudo, política. Há de se seguir um emaranhado de leis e normas sociais que, mesmo havendo desejo, são difíceis de serem transgredidas.

Frente ao contínuo jogo entre signos e sentidos, a cidade e a sociedade se organizam. “Do lado da habitação, a decupagem e a disposição da vida cotidiana, o uso maciço do automóvel (meio de transporte ‘privado’), a mobilidade [...], a influência do *mass media* separam do lugar e do território os indivíduos e os grupos (famílias, corpos organizados)” (Lefebvre, 2016, p.88). Nesse jogo da vida cotidiana que ocorre em meio ao tecido urbano, despertam-se a ludicidade, as necessidades e os desejos individuais, que são transpassados por questões sociais mais amplas, como as relações de poder, os privilégios e as desigualdades. No constante encontro entre o individual e o coletivo e diante das relações de poder, passam a emergir, no espaço da cidade, movimentos de segregação. Em sua obra, Rolnik (2004, p.52) aponta que “[...] a segregação é produto e produtora do conflito social. Separa-se porque a mistura é conflituosa e quanto mais separada é a cidade, mais visível é a diferença, mais acirrado poderá ser o confronto”.

Para Lefebvre, são três espectros que agem, de maneira simultânea ou cada um em seu tempo, no movimento de segregação: o espectro “[...] espontâneo (proveniente das rendas e das ideologias), voluntário (estabelecendo espaços separados), programado (sob pretexto de arrumação e de um plano)” (Lefebvre, 2016, p.104). A segregação enquanto marca social não acontece, portanto, de forma linear e focalizada, movimentada por instituições e grupos

específicos. Ela acontece e se fortalece a partir do compartilhamento de ideologias dominantes e afeta, direta ou indiretamente, grupos sociais menos favorecidos. Em seus aspectos ecológicos, a segregação revela-se a partir da composição urbana e arquitetônica, e toma forma pela constituição de favelas, ocupação de espaços abandonados e “apodrecimento do coração da cidade”, conforme aponta o autor (Lefebvre, 2016, p.104). Em seus aspectos formais, a segregação se mostra a partir da degradação do “urbano” e dos signos e significações da cidade. Por fim, em seus aspectos sociológicos, a segregação irrompe por meio dos níveis de vida e pelos modos de viver a cidade, visibilizando ou invisibilizando etnias, culturas, subculturas - conforme aponta o autor, mas adiciono: gênero, orientação sexual e religião, entre outros marcadores sociais da diferença.

Dando um passo atrás, e em encontro com uma perspectiva antropológica, precisamos olhar para quais são as necessidades sociais e como elas se organizam para chegar, no fim, aos movimentos de segregação. Enquanto seres individuais, somos transpassados pelas necessidades básicas ligadas aos nossos sentidos - ver, ouvir, tocar, degustar, sentir. Ao conectá-las no mundo e ao mundo, desenvolvem-se de maneira mais elaborada as necessidades de dar espaço à atividade criadora, de desenvolver obras, de obter e transmitir informações, de simbolizar, de explorar a ludicidade... Ao interligar essas necessidades individuais com o mundo, “[...] vive e sobrevive um desejo fundamental, do qual o jogo, a sexualidade, os atos corporais, tais como o esporte, a atividade criadora, a arte e o conhecimento, são manifestações particulares e momentos, que superam mais ou menos a divisão parcelar dos trabalhos” (Lefebvre, 2016, p.114). São produtos dessas necessidades e desejos: a segurança e a aventura; a certeza e a imprevisibilidade; a unidade e a diferença; o isolamento e o encontro; etc.

Compreendemos, neste sentido, que

No seio dos efeitos sociais devidos à pressão das massas, o individual não morre e se afirma. Surgem direitos; esses entram para os costumes ou em prescrições mais ou menos seguidas por atos, e sabe-se bem como esses ‘direitos’ concretos vêm completar os direitos abstratos do homem e do cidadão inscritos no frontão dos edifícios pela democracia quando de seus primórdios revolucionários: direito das idades e dos sexos (a mulher, a criança, o velho), direitos das condições (o proletário, o camponês), direitos à instrução e à educação, direito ao trabalho, à cultura, ao repouso, à saúde, à habitação. (Lefebvre, 2016, p.126)

Para Lefebvre (2016), o direito à cidade emerge pela busca do direito à vida urbana, que se transforma e se renova constantemente. O direito à cidade se une - mas ultrapassa - ao direito à liberdade, à individualização, ao habitat e ao habitar. A vida urbana engloba em si os encontros, as artes, o lazer e as obras. O direito à cidade defende, então, a reapropriação das obras e dos espaços sociais. O direito à cidade reivindica, desta maneira, uma cidade

construída para as pessoas. Neste sentido, Milton Santos (2020, p.158) acrescenta que: “mais do que um direito à cidade, o que está em jogo é o direito a obter da sociedade aqueles bens e serviços mínimos, sem os quais a existência não é digna. Esses bens e serviços constituem um encargo da sociedade, por meio das instâncias do governo, e são devidos a todos”.

Gehl (2013), por sua vez, aponta a necessidade do desenvolvimento de uma política urbana integrada, que vise construir cidades vivas, seguras, sustentáveis e saudáveis. Junto a isso, o autor aponta a necessidade de “[...] reforçar a função social do espaço da cidade como local de encontro que contribui para os objetivos da sustentabilidade social e para uma sociedade democrática e aberta” (Gehl, 2013, p.6). Em uma equação direta, a vida na cidade é resultado de convites e padrões de uso socialmente estabelecidos. Segundo o autor, mudanças na cidade e no “mobiliário urbano” provocam alterações nos padrões de uso anteriormente estabelecidos. Para tornar o espaço urbano um espaço mais convidativo, é necessário pensar atentamente sobre a qualidade física deste. É preciso pensar, então, em aspectos como “[...] proteção, segurança, um espaço razoável, mobiliário e qualidade visual” (Gehl, 2013, p.21).

Para além dos aspectos físicos, o espaço público é seio das atividades sociais, das relações intersubjetivas e da sociabilidade. A cidade deve, portanto, oferecer meios suficientemente atraentes para estimular trocas, encontros e comunicações entre as pessoas. “As pessoas reúnem-se onde as coisas acontecem e espontaneamente buscam outras pessoas” (Gehl, 2013, p.25). É essencial que se rompam com os movimentos de segregação, expostos anteriormente, e que todos os grupos sociais possam se sentir pertencentes ao espaço da cidade. Condição essencial para o exercício da democracia, “A cidade como local de encontro também é uma oportunidade para trocas democráticas, onde as pessoas têm livre acesso para expressar sua felicidade, tristeza, entusiasmo ou raiva em festas de rua, manifestações, marchas ou encontros” (Gehl, 2013 p.157). Um espaço acolhedor, que dispõe de um mobiliário urbano satisfatoriamente suficiente e pensado para as pessoas, gera em sua população a sensação de segurança e confiança, possibilitando a experimentação social em diferentes contextos. A cidade deve oferecer, portanto, a possibilidade de uma “vida urbana complexa e variada” (Gehl, 2013, p.65), que possibilite a experimentação do lazer e dos encontros sociais. “O que importa não são os números, multidões ou o tamanho da cidade, e sim a sensação de que o espaço da cidade é convidativo e popular; isso cria um espaço com significado” (Gehl, 2013, p.63). E, para além de significado, um espaço aberto à vivência e experiência.

Sobre o desenvolvimento da cidade, endossamos as palavras do autor quando este diz que:

Os pontos centrais são respeito pelas pessoas, dignidade, entusiasmo pela vida e pela cidade como lugar de encontro. Nesses quesitos, não existem grandes diferenças entre os sonhos e desejos das pessoas nas várias partes do mundo. Os métodos para tratar essas questões também são surpreendentemente similares, porque tudo se resume às pessoas, que têm os mesmos pontos básicos de partida. Todas as pessoas têm em comum os aparelhos locomotor e sensorial, opções de movimento e padrões básicos de comportamento. Em mais larga medida do que conhecemos hoje, no futuro o planejamento urbano deve começar com as pessoas. É barato, simples, saudável e sustentável construir cidades para as pessoas - bem como é uma política óbvia para atender aos desafios do século XXI. Já está mais do que na hora de redescobrimos a dimensão humana no planejamento urbano - no mundo todo” (Gehl, 2013, p.229).

Pesquisar especificamente sobre Chapecó não era nosso objetivo inicial. Desejávamos, enquanto pesquisadoras, construir a pesquisa junto às pessoas de diferentes lugares. Fomos, inclusive, questionadas sobre o porquê de não nos limitarmos a este recorte territorial, durante a apresentação do projeto de pesquisa no componente curricular de Pesquisa em Políticas Educacionais. Mas a pesquisa, como corpo vivo e pulsante, acabou tomando este rumo. Três participantes da pesquisa residem atualmente em Chapecó. Dois já residiram na cidade. Eu, Gabriela, que teço as palavras deste texto, nasci e - entre idas e vindas - aqui permaneço. Camila, que orienta essa pesquisa, reside em Chapecó há cerca de dez anos e segue sem conseguir se perceber sujeito pertencente a este lugar. Consideramos pertinente, então, apresentar brevemente esta cidade, contextualizando alguns aspectos territoriais, econômicos, políticos, sociais e culturais.

Chapecó, considerada a capital do oeste de Santa Catarina, possui uma área territorial de 624.846km² e é a sexta maior cidade em índices populacionais do estado, com uma população de cerca de 254 mil habitantes (IBGE, 2022). O Índice de Desenvolvimento Humano da cidade, obtido através de cálculo que considera o PIB per capita e questões de educação e longevidade da população, é de 0,790. No âmbito do trabalho e renda, Chapecó apresenta um PIB per capita de R\$60.166,46, conforme dados de 2021. A economia local tem como protagonista a agroindústria, principalmente na produção de proteína animal e vegetal, sendo o setor que mais gera empregabilidade no município. O ramo industrial é predominantemente voltado para o processamento de carnes.

A cidade se destaca pela alta taxa de escolarização, que atinge o índice de 98,4% entre crianças de 6 a 14 anos (IBGE, 2022). No que se trata da rede pública de ensino, no ano de 2023, houve 31.371 matrículas no ensino fundamental para 1.756 docentes e 8.371 matrículas no ensino médio para 656 docentes. São, na rede pública, 84 instituições de ensino fundamental e 31 instituições que ofertam o ensino médio (IBGE, 2023). No que se refere ao ensino superior, a cidade conta com oito instituições, sendo elas: UCEFF, Santa Rita de

Chapecó, SENAI, UFFS, Unochapecó, Unoesc, FGV e IFSC. Além disso, o município conta com vinte instituições de ensino à distância com polo em Chapecó.

A gestão municipal, em exercício de 2021 a 2024, tem se declarado alinhada ao proposto pelo governo do ex-presidente Jair Bolsonaro. Carregando traços do chamado “Bolsonarismo”, a gestão municipal aponta como seus "grandes feitos" programas higienistas e de desenvolvimento urbano. Um dos exemplos que podem ser citados é a “Operação Internação Involuntária”, instituída em março de 2022, sem regulamentação legal. Apenas em março de 2024, dois anos após seu início, foi sancionada uma lei que dá amparo legal à prática. Assim, instituiu-se o “Programa Mão Amiga: Resgate da Dignidade”, visando garantir condições humanas, promover a saúde pública, a segurança, a ordem urbana e a inclusão social” (Prefeitura de Chapecó, 2024). A internação involuntária é considerada um retrocesso, mesmo quando amparada por lei municipal, quando pensamos na luta antimanicomial. A lei 10.216/2001, que trata sobre a proteção e os direitos de pessoas portadoras de transtornos mentais, diz: "Art. 4º A internação, em qualquer de suas modalidades, só será indicada quando os recursos extra-hospitalares se mostrarem insuficientes" (Presidência da República, 2001). Temos, em Chapecó, o CAPS ad, que atende a referida população. Ele fica localizado no bairro Paraíso, em um ponto distante do centro da cidade e com difícil acesso, mesmo com o uso do transporte público municipal. A adesão ao serviço se torna, muitas vezes, difícil. Na mídia, o programa de internação involuntária atraiu a atenção de milhares de pessoas.

A Operação Tapete Preto, lançada em 2022, foi uma das ações de maior repercussão da atual gestão. As obras e inaugurações de diversos parques urbanos, também chamam a atenção da população. Além disso, Chapecó é vendida na mídia como a cidade do trabalho, principalmente em decorrência do grande número de agroindústrias. A cidade, símbolo de produção de proteína animal e vegetal, atingiu a 29ª posição no ranking nacional de geração de emprego no primeiro trimestre de 2024. Para além dos dados estatísticos e de um bom marketing, a cidade, cujo slogan atual é “Aqui tem trabalho, aqui tem prefeitura”, possui uma história muitas vezes não dita. Chapecó carrega traços de um coronelismo muitas vezes escancarado. Ao longo da década de 40, em um período de crescimento populacional e desenvolvimento econômico - na época com atividades voltadas predominantemente à exploração da erva-mate e da madeira -, os até então colonizadores passaram a ter seu poder disputado e questionado (Hass, 2003). Neste período, ocorreram uma série de incêndios na cidade. Além de diversas casas, empresas também foram consumidas pelo fogo. Um grupo de

“forasteiros” foi acusado por atear fogo na Igreja Matriz, em um clube e em uma serraria da cidade.

Diante de tantas mudanças que impactavam esta comunidade conservadora, os olhos do delegado, do padre e dos habitantes da cidade vigiavam atentamente os “estranhos” indesejáveis que estavam em desacordo com as condutas estabelecidas pelos donos do poder local e pela população. E não foi diferente com os “forasteiros” que sangraram nas ruas do povoado naquele mês de outubro pelas mãos dos próprios moradores, os quais entendiam estar eliminando a ameaça que representavam a esta comunidade produtiva e cristã. Seus nomes: Romano Ruani, Ivo de Oliveira Paim e os irmãos Orlando e Armando Lima, procedentes de Irai e de Frederico Westphalen, no Rio Grande do Sul. (Hass, 2003, p.21).

O linchamento, além de incitado por questões políticas, foi publicamente incentivado pelo padre da Igreja Católica, que “[...] teria pregado um sermão dizendo: ‘Quem queimou a igreja tem que ser queimado que nem as imagens dos santos da igreja foram’” (Hass, 2003, p.24), após ver a igreja tomada pelo fogo. O linchamento dos quatro “forasteiros”, aconteceu nos dias 17 e 18 de outubro de 1950, e foi provocado por “[...] aproximadamente duzentos homens, da cidade e do interior, que invadiram a cadeia pública do povoado. Depois de trucidados por tiros, facadas, golpes de facão e pauladas, os corpos das vítimas da fúria coletiva, foram arrastados para o pátio, empilhados e queimados” (Hass, 2003, p.25). Destas, 71 pessoas foram presas, 48 foram julgadas e sete foram condenadas. No período de dois anos, a cidade teve uma estagnação em seu crescimento populacional e econômico - e, para além disso, o fato teve um grande impacto na vida da população.

Após 70 anos o linchamento ainda é tratado como tabu. É proibido falar no assunto porque amigos, conhecidos ou familiares estiveram envolvidos. Mas o que a memória local tenta ocultar é que houve predisposição em fazer justiça com as “próprias mãos” por parte dos participantes. Respaldados nos valores da fé católica e do trabalho e insuflados por membros da elite política local, do poder religioso e pelo delegado que pretendia esconder as provas das arbitrariedades cometidas contra os presos, moradores fizeram justiça por si mesmos. Eliminaram, por um ato de extrema violência, os forasteiros que na sua visão representavam uma ameaça à comunidade produtiva e cristã chapecoense, que se uniu em defesa dos seus valores e do seu patrimônio no qual investiram anos de trabalho e sacrifício. Os linchadores protegeram a comunidade a que pertenciam, a qual passava por uma fase de transição, convivendo com o antigo e moderno, mas que era, na sua essência, predominantemente conservadora. (Hass, 2003, p.27).

Ainda como efeito do linchamento - e entre os tabus da cidade, podemos citar também a morte de Vicente Morelato. O professor, a partir de um texto em cordel, denunciou as injustiças ocorridas no linchamento, como a morte de pessoas inocentes. Após a publicação, ele foi transferido de escola e, em março de 1954, Vicente morreu. “A história contada era de um menino caboclo que o acompanhava de casa à escola e testemunhara o professor indo de bar em bar misturando um pó branco à cachaça que bebia. Esta versão levou à tese de suicídio” (Hass, 2003, p.36). Segundo o relato da família que acolhia Vicente no período em

que estava trabalhando nessa escola, ele “[...] vinha sempre sozinho, a pé. Naquele dia, parou para comer melancia com alguns conhecidos e passou mal no caminho. Chegou à casa da família Oliveira com sintomas de envenenamento, embora até hoje os irmãos acreditam que o professor tenha sido vítima de uma congestão”. (Hass, 2003, p.36). Hoje, questiona-se a causa da morte de Vicente e a possibilidade de ter sido assassinado após denunciar, através da publicação, as injustiças ocorridas no linchamento.

Dentre outras histórias que são tabu em Chapecó, podemos citar a da morte de Marcelino Chiarello. O professor e vereador, filiado ao Partido dos Trabalhadores, sempre esteve mobilizado por pautas e movimentos sociais. “Marcelino Chiarello se mostrou uma pessoa comprometida e preocupada com o exercício democrático e com a verdade durante sua vida pública” (Kern, 2023, p.34). Durante sua atuação política, foi responsável por fazer denúncias sobre a gestão municipal. As denúncias envolviam irregularidades em licitações municipais, irregularidades na compra e distribuição da merenda escolar, além de corrupção e outras questões. Marcelino era, na época, o maior nome de oposição da gestão municipal. No dia da morte, revelou à sua colega de trabalho o medo que vinha sentindo após se posicionar desta maneira. Neste dia, deixou a escola antes do horário habitual, após receber um telefonema. Ao chegar em casa, pediu para que o filho fosse até a casa da avó. Foi o filho que encontrou o pai enforcado, ao retornar para casa na companhia da mãe e da avó. “O caso foi tratado inicialmente como homicídio, com os laudos apontando para assassinato, com tentativa de simulação de suicídio. Desde então, passou por diversas reviravoltas que culminaram com o arquivamento do caso em 2015” (Kern, 2023, p.35).

A morte de Marcelino tende a reverberar nesse arcabouço coronelista e neocoronelista, uma vez que sua atividade política trouxe à tona supostos casos de corrupção. Por outro lado, suas denúncias requisitaram grupos e/ou indivíduos que historicamente estão ligados a uma rede de poder presente na cidade e que permanece através de transformações políticas e econômicas. Soma-se a isso os elementos já citados da morosidade do processo investigativo do caso, a discrepância entre os laudos e os esforços não correspondidos dos movimentos que se firmaram em torno da morte de Marcelino, além do cenário nebuloso e contraditório após o evento. (Kern, 2023, p.47).

De um lado, ocultam-se mortes de ativistas políticos. Do outro, imagens de coroneis são exibidas nos mais altos pontos da principal avenida da cidade. Ao lado da igreja, fica a escultura intitulada “O Desbravador”. No prolongamento da Avenida Getúlio Vargas, temos o monumento “Chapecó 100 anos”.

Imagem 3 - Obra “O Desbravador”



Acervo da autora.

Imagem 4 - Placas informativas sobre a obra O Desbravador



Acervo da autora.

O monumento do Desbravador foi desenvolvido pelo escultor Paulo de Siqueira e inaugurado em 1981, aos 64 anos da emancipação político-administrativa da cidade. A obra, que é composta por um homem empunhando uma folha de louro em uma mão e um machado em outra, “[...] tinha como objetivo homenagear os colonos que vieram do Rio Grande do Sul habitar as terras da região oeste de Santa Catarina, verdadeiros desbravadores diante das inúmeras dificuldades que enfrentaram” (Slevinski, 2021, p.82). As figuras e símbolos presentes na escultura refletem a narrativa de progresso e desenvolvimento atribuída aos colonizadores, muito presentes nos discursos dos moradores da cidade, da época e de hoje.

Imagem 5 - Obra “Chapecó 100 anos”.



Acervo da autora.

Imagem 6 - Placas Informativas sobre a obra “Chapecó 100 anos”.



Acervo da autora.

O monumento Chapecó 100 anos, elaborado pelo artista Roberto da Silva Claussen e inaugurado em 25 de agosto de 2017, é, mais uma vez, uma homenagem ao progresso e ao desenvolvimento.

As personalidades ilustres que habitam a memória oficial de Chapecó e, por isso mesmo, compõem o monumento que marca o centenário da emancipação político-administrativa do município são Ernesto Francisco Bertaso, o colonizador; Plínio Arlindo de Nês, o industrial; e Aury Luiz Bodanese, o cooperativista. Desse modo, estes representam os três grandes pilares do desenvolvimento de Chapecó: a colonização, o cooperativismo e o processo de industrialização. (Slevinski, 2021, p.92)

A construção da obra deu-se durante a gestão municipal de Luciano Buligon. Com projeto negado na Câmara de Vereadores, pela falta de um cronograma de gastos, a obra foi realizada sem uma licitação pública. Além disso, questiona-se qual o motivo da pressa em sua construção, visto que o processo entre o pedido na câmara de vereadores e sua inauguração foi de apenas três meses.

As obras refletem um discurso hegemonicamente compartilhado nestas terras: o progresso e o desenvolvimento. Tais ditos dizem respeito a uma pequena parcela da população que foi beneficiada pela colonização e industrialização.

O sentido e o significado da memória oficial estão atrelados, portanto, à ordem social dominante, na disputa por espaços de poder. Relembrando a posição social e os ideais que pautaram a trajetória das personalidades agraciadas nos monumentos, trata-se de uma memória que, para manter o status quo de pessoas grupos na posição dominante, lança no esquecimento os dominados, as classes subalternas, as raças consideradas inferiores, ou seja, todos aqueles que ficam na penumbra dessa memória oficial, que não reconhece o papel dos homens e mulheres comuns, dos indígenas, dos caboclos. Uma memória que sufoca uma história de conflitos, violência e dominação. (Sleviski, 2021, p.101).

Ao observarmos os principais monumentos da cidade, percebemos que não há representação de mulheres. E não só. Há uma enorme lacuna na representatividade de mulheres nos espaços de importância da cidade - sejam eles sociais, políticos e laborais. É pouco evidente, também, a nomeação de praças, parques e ruas que homenageiam as mulheres. Enquanto os monumentos predominantes exaltam a “bravura” e o “pioneirismo” dos homens, há uma evidente omissão das inúmeras mulheres que, com suas histórias e contribuições, também moldaram a identidade da cidade. A invisibilização das mulheres na memória coletiva da cidade reitera uma narrativa histórica incompleta sobre o desenvolvimento de Chapecó, bem como desvaloriza o papel destas no discurso do progresso amplamente difundido na cidade.

Ao compreendermos brevemente a história da cidade, percebemos que Chapecó se apresenta, continuamente, como a cidade do trabalho e do desenvolvimento urbano e social. E talvez seja, para aqueles que ocupam o espaço da elite municipal. Na prática, vivemos em uma cidade que enfrenta significativas deficiências em áreas essenciais para o bem-estar de seus residentes. O transporte público e a mobilidade urbana são inadequados, falhando em atender às demandas da população. A questão da moradia é igualmente preocupante, com os valores dos alugueis desproporcionais à renda básica na cidade, tornando difícil para muitos garantir um lugar digno para se viver. O acesso a espaços públicos é limitado, contribuindo para a exclusão social e a marginalização de culturas contra-hegemônicas. Além disso, atitudes xenofóbicas são evidentes e cotidianas, escancarando as divisões sociais e prejudicando a integração comunitária.

Como dito anteriormente, a maior parte dos participantes da pesquisa vive, já viveu ou ao menos conhece o município de Chapecó. Esse breve recorte sócio-histórico foi desenvolvido a fim de situar o leitor sobre de qual e sobre qual lugar falamos. Agora, passaremos a olhar com maior atenção ao que foi dito pelos participantes. No que concerne às entrevistas, apontamos para alguns eixos principais quando se trata da relação dos sujeitos de pesquisa com a cidade. Questionamos sobre aspectos habitacionais, de transporte, de cultura,

de lazer e do sentimento de pertencimento. Sobre a cidade e seus dispositivos como espaços sociais, os entrevistados apontam que:

PRIMEIRA ENTREVISTA:

Gabriela: E no geral, como tu descreveria a tua relação com a cidade em que tu vive?

Elis Regina: Ela tem esses espaços que dá pra gente ir, mas ao mesmo tempo são poucos. Eu acho que poderia disponibilizar mais, por exemplo, museus, palestras, esses espaços que não existem aqui em Chapecó. Apesar de cidades pequenas virem pra cá por ser um ponto maior, por exemplo, pra ir ao shopping, algum restaurante maior aqui, a gente vê poucos eventos ou tem pouca divulgação de eventos... Por exemplo, no Centro de Eventos ali... Plínio Arlindo de Nes? Tem festival, às vezes, de dança, de música, mas, que são gratuitos, mas não tem muito, muita divulgação. Então, fica precária essa, esse lado realmente.

SEGUNDA ENTREVISTA:

Rubem Fonseca: Bacana. Acho que vale falar um pouco da minha experiência de quando cheguei aqui, sendo um estudante que veio de São Paulo. Quando cheguei aqui, eu me deparei com muitas dificuldades em relação a certos... Em função de não conhecer ninguém da cidade, acho que esse foi o primeiro ponto de dificuldade. E as oportunidades que surgiram, surgiram a partir de algum tempo depois. Mas quando chega na cidade, são muitos desafios para lidar até você conseguir se adaptar à cidade. Eu acho que Chapecó ainda não tem uma estrutura para uma cidade universitária, que proporciona acessos aos universitários, que acolhe aqueles universitários que vêm de fora. Porque é muito recorrente, não só a partir da minha experiência, mas de outros colegas também, as dificuldades de moradia, de acessos, de cultura, saúde. Existe uma burocracia muito grande na saúde pública do município. Então isso acaba inviabilizando, muitas vezes, os acessos que nós temos.

TERCEIRA ENTREVISTA:

Gabriela: Você acha que a Chapecó dá conta de oferecer esses espaços de cultura e de lazer?

Maria Bethânia: Olha, acho que de maneira geral há uma tentativa. Tem várias pessoas, vários grupos e várias iniciativas muito boas na cidade, mas tem potencial muito grande para que se explore mais, que existam mais espaços e mais atividade. Saúdo muito o trabalho da galera que está tentando fazer com que esse espaço seja mais acessível, sejam mais acessível, ter esse contato, trazer culturas, trazer estilos de música diferentes também. Mas acho que principalmente pensando no porte da cidade, também há um espaço maior para que as coisas se desenvolvam.

Gabriela: Em linhas gerais, como tu descreveria a tua relação com a cidade que está vivendo agora?

Maria Bethânia: Então, eu acho que Chapecó, de maneira geral, não é uma cidade aberta ao universitário. Não é uma cidade, principalmente falando aqui da Fronteira Sul, não é uma cidade que nos recebe bem, enquanto universidade e enquanto sujeito. Então, muitas questões de permanência, de transporte, questões mais burocráticas de se manter aqui, aonde realmente parece que a cidade está fazendo tudo pra mandar a gente embora ou pra dificultar a nossa permanência nesse lugar aqui, então realmente lute pra estar. A cidade, né, com relação... como eu comentava contigo antes, há e existem espaços aonde tem mais esse viés de abraçar a cultura da cidade, abraçar a cultura coletiva, mas a cidade, em linhas gerais, parece que é muito diferente desses espaços. A gente tem grupos seletos de pessoas realmente preocupados com isso, com essa integração, com essa, vamos chamar de cultura alternativa, mas o termo alternativo em termos bem abertos, do que a cultura popular de Chapecó. A gente está falando de uma região que tem alta incidência de indústria, então é a cidade do trabalhador, é a cidade... (alguma coisa cai na sala. rimos). Já tinha caído antes. A cidade das classes mais altas, né, da galera mais de elite, assim, principalmente nos espaços do centro, que acaba marginalizando os outros cenários e não se preocupa tanto com isso. A gente tá tendo um circo todo sendo armado pra EFAPI na semana que vem, ou participações ilustres ou nem tão ilustres, indivíduos da cena política, (aqui a participante remete à participação do ex-presidente Jair Bolsonaro na feira, a convite do prefeito de Chapecó, João Rodrigues. Ao citar o fato, nos entreolhamos e rimos.). E ao mesmo tempo a gente tem um descaso muito grande com o transporte público, por exemplo. Uma preocupação gigantesca minha de várias pessoas que têm que vir pra cá é que, em termos, em momentos de feira, a gente não tem como chegar aqui. Então a gente não tem como se deslocar, a vida tem que parar pra isso. E a cidade, Chapecó não é uma cidade acolhedora. Eu tive a sorte de encontrar aqui dentro e fora daqui espaços mais abertos, mas não é um...

É uma cidade muito boa pra mim nesse momento por causa das relações que eu estabeleci e das pessoas que eu conheci, mas não porque a cidade me recebeu bem.

TERCEIRA ENTREVISTA:

Gabriela: E assim, a gente falou sobre a questão daquilo que a cidade oferece, mas o que você acha que falta?
 Maria Bethânia: Olha, eu acho que Chapecó precisa, temos hoje, mas precisaria também de mais espaço de lazer gratuitos, falando em estrutura de parques, praças, em espaços mais tranquilos. Acho que a gente sempre pensa no que a cidade pode oferecer também em eventos culturais, né, falando em espaços abertos a todos os públicos. E aí a gente vai falar de famílias, falar de crianças, falar de idosos, falar de acessibilidade. Acho que Chapecó precisa pensar em eventos pro público geral também. E aí, sempre necessário também espaço de lazer e festas e atividades... A gente tem uma cultura riquíssima de imigrantes, de migrantes aqui na cidade, a gente falta um espaço onde a gente possa celebrar assim de uma maneira mais coletiva e entender tudo que a cidade tem a oferecer além desses estereótipos mais gerais e de interação mesmo.

QUARTA ENTREVISTA:

Gabriela: E em linhas gerais, como você descreveria a sua relação com o Curitiba?
 Lygia Fagundes Telles: Então, acho que é extremamente boa, assim. É uma cidade que eu conheço muito bem, que eu gosto muito, que tem muitos espaços, assim. Eu sempre olho pra cidade e penso que o cidadão comum do dia a dia se beneficia daquela cidade. Acho que a Curitiba tem muito a beneficiar pro seu cidadão. Porém, lembrando, eu entendo que sim, eu sou uma privilegiada que mora num bairro próximo ao centro, que tem acessibilidade com carro próprio para poder ir a esses espaços, que tem conhecimento, acesso a saber onde que está sendo divulgado, que tem teatro, que tem cinema. Essas coisas não são acessíveis para todos que moram mais afastados, que têm mais dificuldade. Eu entendo que isso tem que melhorar. Mas eu também vejo que lá no passado, quando eu era estudante e dependia mais de ônibus, eu também ia atrás, ia de ônibus, dava um jeito, porque eu tinha o querer, fazer, ir, né? Eu dava um jeito. Eu acho que são dois fatores, né? Um é ter o acesso e outro é ter o desejo de acessar, né? Às vezes alguém que mora na periferia não teve nem o gosto apurado, não teve nem acesso a aprimorar esse conhecimento do que é um teatro, do que é alguma coisa assim, né? E às vezes também vejo gente que tem muito dinheiro, poderia ir, não vai porque não tem esse gosto apurado.

QUINTA ENTREVISTA:

Gabriela: E assim, como tu descreveria a relação com a cidade... A tua relação com a cidade em que você tá vivendo agora?

Hilda Hilst: É uma relação complicada, porque eu conheço pouquíssimo daqui. Eu não explorei o suficiente, não sei me localizar em termos de algo que não seja entre a minha casa e a universidade. Mas ao mesmo tempo eu me sinto muito acolhida e foi muito rápido pra estabelecer um novo lar. Então mesmo sem conhecer a cidade, parece que é realmente um lar aqui pra mim e eu me sinto mais estranha quando eu vou pra Chapecó.

SEXTA ENTREVISTA:

Gabriela: E agora mudando um pouquinho de tema, né? Assim, pensando nos aspectos culturais e de lazer durante esse teu período da graduação. Que espaços você frequenta nos seus momentos de lazer?

Chico Buarque: Todos possíveis mesmo, sim. Você tem um contraste muito grande, com Chapecó e Florianópolis, Chapecó e Porto Alegre, assim. Nesse lugar cultural, eu acho que Chapecó é uma cidade que odeia cultura. Não tem outro jeito para se pensar assim. Odeia qualquer cultura que não seja branca, europeia, tradicionalista, gaúcha. Mas odeia de fato, odeia, persegue, pune, e é isso que acontece aqui. E lá em Florianópolis não, tem seus problemas também, mas ainda assim é muito diferente. A própria prefeitura disponibiliza, mesmo que sejam prefeitos conservadores, partidos conservadores, que são a maioria das pessoas de lá também, mas ainda assim, tem uma diversidade muito maior, assim. Todo ano tem, por exemplo, a Virada Cultural, que vem vários artistas nacionais. Ano passado, por exemplo, tinha o Gilberto Gil lá falando sobre o tempo que ele foi preso porque ele tava com maconha. Tem toda uma gama de, de espaços culturais tanto pagos quanto gratuitos. Tem uma preocupação em ser um lugar que explora a cultura. E aí, nos

mais diversos aspectos. Tem a música, tem museus, tem biblioteca, tem o movimento de cinema, tem... Não sei, eu acho que o que tu procurar vai ter.

Ao olharmos com atenção para as entrevistas, podemos observar o uso das palavras e os jogos discursivos. Na primeira entrevista, a participante aponta seu desejo individual por lugares de cultura e lazer, mas reitera a cidade como atrativa para atividades de consumo, a partir de um discurso do senso comum. O jogo entre desejo, cultura e consumo aparece ao longo da fala, descrevendo um empobrecimento dos espaços culturais, tanto no que diz respeito à sua existência, quanto a fatores como informação e acesso. Os espaços de consumo, como shopping e restaurantes aparecem como espaços de maior êxito no que se refere à atratividade para as pessoas da cidade e da região. A cidade é, então, espaço para ir e consumir, e não para criar e experienciar. Ao encontro disso, na terceira entrevista podemos encontrar um apelo por espaços de cultura e lazer gratuitos na cidade, aberto para todos os públicos, que não existem na cidade. A entrevistada aponta tentativas não oficiais de criação de espaços de cultura e lazer, porém, ao fazer uso do “mas”, evidencia restrições do poder público. Ela usa a palavra “espaços” para se referir ao não-oficial e usa a palavra “cidade” para descrever aquilo oficial, que dita as regras, as decisões, a criação e instituição dos dispositivos, etc. Como uma tentativa de proposta, a participante fala sobre a possibilidade de abranger a pluralidade cultural presente na cidade, trazidas pelos imigrantes e migrantes que hoje ali residem. É interessante, também, a escolha pela palavra “tentativa”, pois essa não garante que haja o êxito.

Na segunda entrevista, o participante relata uma cidade impenetrável e burocrática. Ao sair de um grande centro urbano e vir para uma cidade consideravelmente menor, o entrevistado relata uma dificuldade de adaptação e de criar relações. Ele relata buscar o acolhimento na universidade, mas que não apresenta essa característica mesmo com seus dez anos de funcionamento. Em seu discurso, o participante marca que esta é uma experiência compartilhada, comum principalmente entre aqueles que vêm para Chapecó para estudar. Essa fala se repete ao longo da terceira entrevista, em que a participante aponta que a cidade é pouco receptiva com os estudantes e com a própria universidade, como que as dificuldades com moradia e transporte, por exemplo, sejam tentativas de dificultar a permanência e mandar embora essas pessoas, mostrando-se novamente como uma cidade impenetrável.

Em concomitância a isso, observamos a fala da sexta entrevista, em que o participante reitera uma diferença nos espaços culturais entre Chapecó - cidade em que tratamos até então, com outras cidades maiores, como Porto Alegre e Florianópolis. Ele afirma que Chapecó,

enquanto espaço oficial, odeia “culturas” que não atendam aos recortes socialmente compreendidos como superiores. Como dito anteriormente e reiterado pelas narrativas apresentadas, em Chapecó valoriza-se os espaços de consumo e aqueles que têm condições de frequentá-los. E segue afirmando que, para além de odiar, persegue e pune, o que nos permite compreender que não há espaço para práticas não-oficiais e não-institucionalizadas de cultura e lazer.

Sobre questões relacionadas à moradia, podemos perceber que muitos dos entrevistados não podem, devido à sua condição social, escolher o espaço que moram por sua comodidade. Em sua grande maioria, escolhem os espaços de moradia em decorrência do valor do aluguel. A vida cotidiana acaba, portanto, se deslocando entre os espaços de moradia e os espaços mais “funcionais” da cidade.

SEGUNDA ENTREVISTA:

Gabriela: E por que você escolheu o bairro Passo dos Fortes?

Rubem Fonseca: Na verdade não foi uma escolha. Acho que todos os lugares que eu morei em Chapecó nunca foram uma escolha. Acho que um ponto, né? Porque como a questão do aluguel aqui é muito difícil, a gente sempre busca encontrar os melhores lugares para morar, em função do valor, das pessoas que estão dividindo. E lá no Passo dos Fortes foi o melhor lugar que eu encontrei até agora. Desde quando eu vim para cá, acho que está sendo o melhor lugar.

[...]

Gabriela: De república, de dividir. Até porque é muito inviável. É para poucas pessoas morar sozinha em Chapecó hoje em dia. Principalmente agora. Acho que cada ano que passa o aluguel vai aumentando mais. Por exemplo, o nosso aluguel dessa casa do Passo dos Fortes era muito mais barato. A partir desse mês o valor do aluguel vai duplicar praticamente.

TERCEIRA ENTREVISTA:

Gabriela: E em que bairro você mora?

Maria Bethânia: Eu moro no centro.

Gabriela: E por que você escolheu morar no centro?

Maria Bethânia: Então, quando eu vim pra Chapecó, no início, eu morava no São Cristóvão, e aí dividia apartamento e depois de um tempo, consegui um emprego, uma estabilidade um pouco maior pra morar sozinha. E apesar do deslocamento, trabalho, mobilidade, eu estou aqui todos os dias na grande parte do meu tempo eu escolhi morar no centro por comodidade mesmo. É onde maior parte das pessoas que eu tenho, os meus ciclos de amizade moram é onde eu me localizo melhor. Eu não tenho transporte próprio, então sou usuária de transporte coletivo também, e de maneira geral na organização da minha vida são os espaços que funcionam de forma mais cômoda.

QUARTA ENTREVISTA:

Gabriela: E como foi a escolha do bairro em que você mora hoje?

Lygia Fagundes Telles: (passou alguns segundos pensando) É pela qualidade do bairro, é um bairro próximo do centro, com acessibilidade, com farmácia, supermercado, essas coisas tudo no bairro, então, a estrutura, digamos assim, né? Perto do Jardim Botânico, coisa assim.

Gabriela: Então você teve a oportunidade de escolher pelos critérios que você elencou necessários?

Lygia Fagundes Telles: Sim.

Ao afastar os lugares de moradia acessíveis dos espaços mais elitizados da cidade, faz com que se desenvolvam outros problemas no âmbito social, como os do tráfego e do transporte público.

“Ideologias dominantes de planejamento rejeitaram o espaço urbano e a vida na cidade como inoportunos e desnecessários. O planejamento dedicou-se intensamente ao ideal de desenvolver um cenário racional e simplificado para as atividades necessárias. O aumento do tráfego de automóveis tirou de cena a vida na cidade ou tornou completamente impossível os deslocamentos a pé. As funções comerciais e de serviços concentraram-se, principalmente, em grandes e fechados centros de compras” (Gehl, 2013, p.26).

Majoritariamente, nas entrevistas, a questão do transporte - tanto no que diz respeito ao transporte público, quanto no que se refere ao tráfego urbano, se apresenta como um problema vivenciado cotidianamente pelos estudantes. Falta de linhas de ônibus adequadas, déficit nos horários oferecidos e questões de violência e insegurança são aspectos que constituem as narrativas. Como aponta Gehl (2013), a desigualdade social e econômica é ponto agravante no que se refere a estas questões.

PRIMEIRA ENTREVISTA:

Elis Regina: Eu sempre peguei lotação pra ir. Então eu pego duas lotações pra ir e pra voltar não tem transporte público até lá no meu bairro, então minha mãe me busca ou eu pego carona.

SEGUNDA ENTREVISTA:

Gabriela: Sim, sem problemas. E ainda sobre o transporte público aqui de Chapecó, como você avalia a organização desse serviço?

Rubem Fonseca: O transporte público é péssimo.

Gabriela: Ele supre as suas necessidades ou não?

Rubem Fonseca: Supre as necessidades, mas ainda falta muito que melhorar em comparação a outros lugares de municípios menores que oferecem um transporte público de qualidade muito melhor do que em Chapecó. Dado a demanda que Chapecó tem hoje, o transporte público não oferece acessos de qualidade como deveria, principalmente aos estudantes, tendo em vista que nos horários de pico acaba se tornando muito inviável, pessoas acabam ficando no ponto de ônibus por causa da lotação de pessoas no ônibus. O número de transporte é muito pouco nesses horários, acaba se tornando inviável para muitas pessoas. Enfim, outras coisas que precisam melhorar.

Gabriela: E você já deixou de ir a algum lugar por não ter transporte adequado, ou por não ter acesso a algum meio de transporte?

Rubem Fonseca: Já. Principalmente aos finais de semana, que antes não tinha... não era liberado o acesso pela carteirinha do estudante, era bloqueado, então isso inviabilizava muito os acessos.

Gabriela: E você já passou por alguma situação de violência no transporte ou no caminho para pegar esse transporte público?

Rubem Fonseca: Não, mas já vi situações como essa. Por exemplo, de pessoas negras estarem no ponto de ônibus e serem da federal e o ônibus não parar. Talvez, eu estou supondo agora, mas talvez por um motorista acreditar que era um haitiano indo para a aurora, sabe? Quando na realidade era um estudante indo para federal. Então acabava julgando pela cor e passando direto. Acho que eu considero isso como uma forma de violência.

SEGUNDA ENTREVISTA:

Gabriela: E nessa questão da cultura de lazer, né, você citou a nossa Maloca, por exemplo, que é um espaço mais distante da cidade... O Sesc, que fica em outro bairro, mais distante de onde mora. Como você faz o transporte para esses espaços?

Rubem Fonseca: Sempre transporte público.

Gabriela: E nesses contextos o transporte público dá conta daquilo que você precisa?

Rubem Fonseca: Não. Por isso que, como eu disse, em comparação com outras cidades, o transporte público em Chapecó ainda está muito atrasado. Por exemplo, em Jundiá, que é a cidade onde meus pais moram, a cada... Não me lembro agora se é o primeiro ou o último sábado do mês, sempre é catraca livre. Ou seja, para você circular na cidade e ter acesso a esses espaços, o que não ocorre em Chapecó. Então, a depender do transporte público, muitos eventos acabam se tornando inviáveis. Porque eles têm que pagar o ingresso e depois a passagem, acaba sendo muito pouquinho.

TERCEIRA ENTREVISTA:

Gabriela: E pensando, né, nesse deslocamento na cidade, né? Você já deixou de ir para algum lugar de falta de transporte adequado?

Maria Bethânia: Ah, com toda certeza. A gente sabe que o transporte público de Chapecó é uma questão bem difícil, né? A gente teve aumento de tarifas quando eu cheguei aqui, também, já era bem mais barato do que é hoje. E geralmente, assim, mais pra eventos culturais, atividades de lazer que acabam sendo fora do meu trajeto, ou às vezes não consigo carona. Geralmente não tenho o hábito de andar de Uber nesta cidade, por exemplo, né. Acaba sendo um gasto e é um dinheiro que eu não tenho pra isso no momento, mas já aconteceu pra algumas programações culturais, até eventos na cidade e tal.

Gabriela: Você já passou por alguma situação... Você já passou ou já vivenciou alguma situação de violência no transporte ou no caminho para pegar o transporte público?

Maria Bethânia: Sim, no transporte público várias vezes situações de violência física. Então de vivenciar brigas, vários momentos onde as pessoas, né, discutiram em alto som. Teve uma situação específica onde teve um conflito entre dois homens e eles, de fato, eles de fato entraram num conflito físico. Então, foi uma situação onde o motorista pediu para parar, ameaçou chamar a polícia, situações bem tensas, assim, no trajeto de volta da universidade. E situações de violência sexual bem veladas, né, comigo, com amigas também, que geralmente acontecem nesses espaços.

QUARTA ENTREVISTA:

Gabriela: Quanto ao transporte público, você disse que pega ônibus às vezes, qual é o valor da passagem que você paga?

Lygia Fagundes Telles: Ai, menina, acho que tá 5. Acho que tá 5, a última vez que eu peguei tava 5,40.

Gabriela: 5,40, aham. E como tu avalia a organização do transporte público da Curitiba?

Lygia Fagundes Telles: Então, aqui da onde eu moro, pra onde eu preciso ir, que é pro centro, é bom. Tenho que admitir que há um privilégio, né? Existe um corredor específico aqui pro transporte de ônibus e ele me atende muito bem.

Gabriela: E você já deixou de ir pra algum lugar por falta de transporte ou por não ter acesso a algum meio de transporte?

Lygia Fagundes Telles: Não.

Gabriela: Não? Aham. E você já passou por alguma situação de violência no transporte ou no caminho para pegar o transporte público?

Lygia Fagundes Telles: Não, graças a Deus.

QUINTA ENTREVISTA:

Gabriela: E você falou que o seu bairro é de fácil acesso à universidade, mas pensando em questão de deslocamento, né? Como você se desloca entre os espaços que você frequenta aí em Santa Maria?

Hilda Hilst: Basicamente só de ônibus.

Gabriela: Só de ônibus, aham. E qual o valor que você paga pela passagem, vocês sabem?

Hilda Hilst: Cinco reais.

Gabriela: E não tem passagem para estudante que seja... mais barato?

Hilda Hilst: Tem, mas eu ainda não... Tem mas eu ainda não fui atrás de ver.

Gabriela: E você faz uso de algum outro meio de transporte?

Hilda Hilst: De vez em quando 99. Ou um aplicativo geral, mas não é muito comum.
 Gabriela: Uhum. E pensando, né, tanto na tua experiência aqui em Chapecó, como também ali em Santa Maria, você já deixou de ir para algum lugar por falta de transporte adequado, ou por não ter acesso a algum meio de transporte?
 Hilda Hilst: Bastante.
 Gabriela: É? Em que momentos você percebe que isso acontece mais?
 Hilda Hilst: Quando é pra ir em qualquer lugar que não seja entre aqui ou na universidade. Até porque Santa Maria é uma cidade que não é muito segura e eu tenho um certo medo de acabar até me perdendo ou... Da distância entre o ponto e o lugar que eu tenho que chegar.

SEXTA ENTREVISTA:

Gabriela: Como você avalia a organização do transporte público em Florianópolis?
 Chico Buarque: Ano passado ele passou por algumas mudanças, mas no geral ele é meio caótico, não tem tantos horários que passam perto da universidade, apesar de ser muito melhor do que em Chapecó, nesse sentido de ter mais ônibus, mais pontos, mais lugares, mas, ainda assim, Florianópolis é um caos, o trânsito é ruim... Principalmente para quem usa o transporte público perto da universidade. Eles tentaram mudar o binário, fazer uma só entrada, uma só saída, mas não resolve porque é muito o volume de veículos, acaba tendo muita fila sempre. Tem engarrafamento tanto pra ir pro centro quanto pra voltar pra universidade.
 Gabriela: E tu, de carro, tu passa pelos mesmos problemas porque o trajeto é o mesmo?
 Chico Buarque: Sim.
 Gabriela: E tu falou sobre os horários dos transportes... Tu acha que seria necessário ter mais linhas... Mais ônibus que fizessem a mesma linha?
 Chico Buarque: Mais ônibus que fizessem a mesma linha.
 Gabriela: Você utiliza bicicleta como meio de transporte?
 Chico Buarque: Não.
 Gabriela: E você já deixou de ir em algum lugar por falta de transporte adequado, ou por não ter acesso a algum meio de transporte?
 Chico Buarque: Acho que não.
 Gabriela: E você já passou por alguma situação de violência no transporte ou no caminho?
 Chico Buarque: Tô tentando me esforçar pra lembrar, mas acho que não. Eu já vi... Talvez eu já tenha visto mas não tenha me dado conta. Mas não consigo lembrar.

Um dos exemplos de espaços culturais citados pelos participantes é o Sítio Cultural Nossa Maloca. A Nossa Maloca se configura como um espaço alternativo de arte e cultura, aliando-se à ocupação dos espaços interioranos da cidade, visando o engajamento em maneiras colaborativas e coletivas de organização. As ações integram apresentações, oficinas, rodas de contação de histórias, teatros, shows, exposições artísticas, cinema a céu aberto, e atividades para crianças das escolas da região. Não há periodicidade, nem delimitação entre os eventos que podem acontecer, mas estes devem ser voltados ao fomento da produção artística e cultural. É possível perceber, com o passar do tempo, que Nossa Maloca deixou de ser apenas um espaço físico e passou a ser sustentada por um pensamento coletivo e um projeto comum, procurando alternativas outras para a expressão artística e cultural na cidade. Apesar de ser um espaço enriquecedor no que diz respeito à sua produção cultural e seu impacto social, a Nossa Maloca é, ainda, um espaço pouco acessível em decorrência de sua distância. Por se localizar no interior, a cerca de 10km do centro da cidade, o sítio ainda é desassistido

pelo transporte público. Os frequentadores dependem, portanto, de transporte privado e/ou de carona para chegar até lá.

A qualidade do transporte público não diz respeito apenas à eficiência das linhas e horários ofertados, mas deve levar em consideração, também, questões como a segurança no transporte e no percurso a ser realizado entre os pontos de saída e de destino, sejam eles a residência dos sujeitos ou outros espaços sociais. Ao encontro daquilo narrado por alguns dos participantes da pesquisa, sobre a falta e a precariedade do transporte público, principalmente em zonas menos centrais da cidade, Milton Santos aponta:

Como morar na periferia é, na maioria das cidades brasileiras, o destino dos pobres, eles estão condenados a não dispor de serviços sociais ou a utilizá-los precariamente, ainda que pagando por eles preços extorsivos. É o mesmo que se dá com os transportes. Caros e ruins. Ruins e demorados. Como conciliar o direito à vida e as viagens cotidianas entre a casa e o trabalho, que tomam horas e horas? A mobilidade das pessoas é, afinal, um direito ou um prêmio, uma prerrogativa permanente ou uma *benesse* ocasional? Como há linhas de ônibus rentáveis e outras não, a própria existência dos transportes coletivos depende de arranjos nem sempre bem-sucedidos, e nem sempre claros, entre o poder público e as concessionárias. Aliás, com o estímulo aos meios de transporte individuais, as políticas públicas praticamente determinam a instalação de um sistema que impede o florescimento dos transportes coletivos. Enquanto isso, o planejamento urbano convencional trabalha a partir das mesmas falsas premissas e fica dando voltas em torno de si mesmo, sem encontrar uma saída que seja interessante para a população. (Santos, 2020, p.63).

As diferenças sociais presentes na cidade ficam, portanto, ainda mais evidentes levando em consideração questões como moradia, transporte e acesso aos dispositivos sociais, culturais e de saúde, por exemplo. Em linhas gerais, para que se desenvolva um contexto social acolhedor, é preciso que se tenha como mote o desenvolvimento social e urbano em nome das pessoas, do respeito e da dignidade.

2 TERRITÓRIO, TERRITORIALIDADE E CRONOTOPIA

Trago dentro do meu coração,
 Como num cofre que não se pode fechar de cheio,
 Todos os lugares onde estive,
 Todos os portos a que cheguei,
 Todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias,
 Ou de tombadilhos, sonhando,
 E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero.
 (Fernando Pessoa, em: Passagem das Horas).

Neste capítulo, partiremos do conceito de território, a partir da obra do geógrafo Milton Santos, para discutirmos como a noção de territorialidade se estabelece socialmente. A partir disso, introduziremos o conceito de cronotopia, de Bakhtin, para compreender como as relações se situam no espaço-tempo. Para além disso, buscaremos compreender como ocorrem as formações de subjetividades individuais a partir da inserção nos espaços coletivos. Em contato com as narrativas decorrentes das entrevistas realizadas na pesquisa, buscaremos compreender como o sentimento de pertencimento ao território se constroi no cotidiano.

Ao nos atermos à obra de Milton Santos, podemos compreender o território como espaço que transcende delimitações físicas, e incorpora um campo dinâmico, constituído a partir de dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais. “O território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (Santos, 2011, p. 13). O território deve ser lido, então, como campo relacional, que abrange em si todas as artimanhas impostas pelo sistema, os modos de viver moldados por este sistema e as identidades que se desenvolvem neste contexto.

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como *território usado*, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a geografia. É o território usado que é uma categoria de análise. Aliás, a própria ideia de nação, e depois a ideia de Estado nacional, decorrem dessa relação tornada profunda, porque um faz o outro, à maneira daquela célebre frase de Winston Churchill: ‘Primeiro fazemos nossas casas, depois nossas casas nos fazem’. Assim é o território que ajuda a fabricar a nação, para que a nação depois o afeiçoe. (Santos, 2011, p.14).

O território, juntamente com suas modalidades de utilização e ocupação, está sujeito a contínuas transformações. A forma de produtividade, o consumo, a acessibilidade e as necessidades são respostas do território em que o sujeito está inserido. “Enquanto *um lugar* vem a ser condição de sua pobreza, *um outro lugar*, no mesmo momento histórico, facilita o acesso àqueles bens e serviços que lhe são teoricamente devidos, mas que, de fato, lhe faltam”

(Santos, 2020, p.107). O território age como marcador social da diferença, pois carrega consigo diferenças de acesso à saúde, educação e trabalho, por exemplo, garantindo ou ceifando oportunidades e possibilidades de vida.

Neste sentido, é importante refletirmos sobre a conceituação de interseccionalidade. De maneira geral, a interseccionalidade examina como os marcadores sociais da diferença se sobrepõem na esfera social e os impactos que causam na sociedade e no indivíduo. Amplamente utilizado pelas teorias feministas - principalmente ligadas ao feminismo negro, a “[...] interseccionalidade diz respeito à tentativa de focar em que medida raça, gênero e classe social interagem com a realidade sócio-material da vida de mulheres na (re)produção e transformação de relações de poder.” (Rodrigues, 2013, p.7).

Ao pensarmos as práticas de discriminação e opressão, é fundamental que possamos reconhecer a complexidade das experiências vividas por diferentes grupos sociais. Por mais que inseridas em um mesmo contexto - seja na mesma cidade, na mesma universidade ou no mesmo local de trabalho -, as experiências serão, ainda assim, distintas.

Para trazer isso de volta a um nível não-metafórico, estou sugerindo que as mulheres negras podem experimentar discriminação de formas tanto semelhantes quanto diferentes das experimentadas por mulheres brancas e homens negros. As mulheres negras às vezes vivenciam discriminação de maneiras semelhantes às experiências das mulheres brancas; às vezes, compartilham experiências muito semelhantes com os homens negros. Porém, muitas vezes elas enfrentam uma dupla discriminação - os efeitos combinados de práticas que discriminam com base na raça e no sexo. E, às vezes, elas experimentam discriminação como mulheres negras - não a soma da discriminação racial e sexual, mas como mulheres negras. (Crenshaw, 1989, p.149, tradução nossa²).

As demandas sociais regem o funcionamento territorial, mas também são respostas deste. Território e questões sociais se retroalimentam. Os aspectos territoriais são determinantes na configuração das condições de vida e de acesso aos direitos sociais, que também seguem se alterando no decorrer do tempo. Os direitos sociais, tais como o direito à moradia, à alimentação, à educação, à saúde, à liberdade e ao trabalho, são garantias fundamentais asseguradas pela Constituição. Os direitos individuais, porém, devem ir para além disso.

Os sujeitos inseridos nesse território carregam consigo um conjunto de signos e significados sociais, mas são seres individuais, que passam a aspirar um modo de vida e a

² To bring this back to a non-metaphorical level, I am suggesting that Black women can experience discrimination in ways that are both similar to and different from those experienced by white women and Black men. Black women sometimes experience discrimination in ways similar to white women’s experiences; sometimes they share very similar experiences with Black men. Yet often they experience double-discriminations - the combined effects of practices which discriminate on the basis of race, and on the basis of sex. And sometimes, they experience discrimination as Black women - not the sum of race and sex discrimination, but as Black women (Crenshaw, 1989, p.149).

passam a construir seus caminhos pessoais *no e a partir do* território. Chamamos de territorialidade esta relação que os sujeitos estabelecem com o espaço físico e social. Essa relação socioespacial é marcada pela cultura e, portanto, própria de cada contexto, sendo que é essa cultura “[...] é o que nos dá a consciência de pertencer a um grupo do qual é o cimento” (Santos, 2020, p.81).

Para Bakhtin, são os recortes temporais e espaciais que trazem uma concretude para a cultura e para a vivência dos sujeitos. Os sujeitos são feitos e refeitos a partir da temporalidade em que estão inseridos, sendo que esta carrega sempre novas organizações sociais e espaciais. (Amorim, 2014, p.103).

Tempo de transformações incessantes e inevitáveis, em que as gerações desempenham um papel fundamental de transmissão e de superação. Tempo que se define como *grande temporalidade*, pois projeta a humanidade e o mundo para um além do contexto conhecido e representado. As hierarquias e os poderes estabelecidos são contingentes e serão transformados. Esse tempo é maior do que todos porque é utópico da abertura de novas possibilidades. Renovação dos sentidos do passado e criação de sentidos futuros. Aqui, o sentido não morre, já que se inscreve em um espaço-tempo de permanente abertura às transformações. [...]. Aqui, a morte é o que engendra a vida e a vida é o que vai morrer. O corpo não é corpo individual e biográfico, mas é a carne do mundo. Aqui, os ideais e os valores não pertencem a um mundo abstrato, mas se materializam e tomam forma nos elementos da vida. (Amorim, 2014, p.104).

A cronotopia representa, portanto, uma “matriz espaço-temporal”, em que as histórias individuais se entrecruzam com o coletivo, pois são constituídas a partir da vivência com este. Torna-se possível, então, compreender a visão de homem, a relação com o trabalho, com a cultura e com outros determinantes sociais a partir do cronotopo em que o sujeito fala, ou seja, a partir do recorte espaço-temporal em que está inserido. Essa análise cronotópica oferece possibilidades para explorar as interconexões entre indivíduos e seu ambiente sociocultural, revelando como as narrativas pessoais são moldadas e influenciadas pelo contexto temporal e espacial em que ocorrem, podendo guiar à compreensões mais profundas das complexidades da experiência humana e das dinâmicas sociais subjacentes.

Cabe, aqui, pensarmos sobre o conceito de subjetividade. Levando em consideração o recorte teórico-metodológico utilizado nesta pesquisa, traçamos esta conceituação através da relação entre a perspectiva histórico-cultural e a teoria bakhtiniana.

Não há conceituação precisa de subjetividade na obra de Vigotski, mas é possível construir um entendimento a partir daquilo que foi escrito pelo autor. Em seu manuscrito de 1929, Vygotsky aponta que os questionamentos geralmente são de como o individual toma forma no coletivo, mas que deveriam questionar como o coletivo constitui o individual. Segundo o autor, as funções superiores da criança constroem-se “[...] no coletivo em forma de

relação entre as crianças, – depois constitui-se como função psicológica da personalidade” (Vigotski, 2000, p.29). Ao considerar o sujeito como “o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo” (Vigotski, 2000, p.33), podemos compreender a subjetividade como produto constituído de maneira dialética entre o funcionamento interpsicológico e intrapsicológico, a partir da realidade social, histórica e cultural. Aquilo que vem de fora, porém, não é estático ou solidificado, mas é ativamente sentido e vivido nas experiências do sujeito.

A concepção da constituição do sujeito em uma dimensão semiótica não ignora a individualidade nem a singularidade, mas atribui-lhes novos significados, quais sejam, a individualidade como um processo e como socialmente construída, a singularidade como uma conjugação que envolve elementos de convergência e divergência, semelhanças e diferenças, aproximação e afastamento em relação ao outro, e o sujeito como uma composição não harmônica dessas tensões e sínteses (Góes, 1993). A constituição do sujeito acontece no campo da intersubjetividade, configurado como o lugar do encontro e do confronto e como o palco de negociações dos mundos de significação privado e público. (Molon, 2011, p. 618).

Ao pensarmos na linguagem como produto da relação humana e como produtora do sujeito, podemos pensar na aproximação teórica entre Vygotsky e Bakhtin. Para ambos, a relação eu-outro é aspecto fundante do sujeito. Para Bakhtin, os processos de significação são sempre frutos da interação de ideologias e disputas estabelecidas no campo social (Molon, 2011). A subjetividade, portanto, não é estável e cristalizada, mas constitui-se cotidianamente no encontro entre o eu e o outro.

Experiências, como potentes vivências, (re)constróem memórias (futuro, presente e passado) e modos de conviver com o inusitado, de reinventar paisagens e sonhos, de definir atos responsáveis que orientam processos de constituição da subjetividade. O sujeito pode ver-se a si mesmo e ver o outro e a situação em que ambos vivem - sempre em acabamentos provisórios, a partir dos quais vão se constituindo na sua incompletude. As experiências vividas são momentos constituintes da vida do sujeito - que é vivida dramaticamente - e compõem o drama que o constitui. (Molon, 2011, p.620).

Nesta perspectiva, podemos considerar a subjetividade como este jogo “[...] entre elementos de convergência e divergência, semelhanças e diferenças, aproximação e afastamento em relação ao Outro” (Barros, 2012, p.143). A subjetividade é, portanto, fruto desta interconstituição entre o sujeito e seu contexto. É, a partir destes encontros, que se constituem os modos de ser, agir e pensar dos sujeitos. Frisamos, porém, que estes encontros não são físicos, mas ocorrem por meio dos signos e de suas significações, situados em sua matriz espaço-temporal - em seu próprio cronotopo.

Ao olharmos para as narrativas a partir da perspectiva da cronotopia e subjetividade, podemos analisar as múltiplas significações que permeiam histórias individuais,

contextualizadas com as demais relações com o território e a sociedade. A discussão sobre territorialidade orientou grande parte do processo das entrevistas desta pesquisa, pois é assunto transversal quando se trata da cidade, dos seus dispositivos e de suas políticas. Ao questionarmos aos participantes da pesquisa se eles acreditam que a cidade e os espaços que frequentam agem como formadores dos seus modos de ser e agir, obtivemos as seguintes respostas:

PRIMEIRA ENTREVISTA:

Elis Regina: A gente é inserido em diversos espaços e cada espaço ele vai atingir ou atravessar a gente de alguma forma. Então, se a gente for criado em uma cultura de uma cidade menor, onde ela, 8 horas da noite, por exemplo, a cidade vai estar dormindo já, nós vamos acostumar com essa ideia de fazer a janta mais cedo, dormir mais cedo, organizar o dia de uma forma mais reduzida... E nesse espaço, por exemplo, de Chapecó, no final de semana a cidade quase não dorme. Então, se organiza de uma forma que você pode estender o dia, que você consegue fazer mais coisas, que você acorda cedo. É uma cidade que tem bastante movimento, apesar de ser uma cidade pequena, mas ela tem bastante movimento. E você não para durante o dia, realmente é difícil tu parar durante o dia pra dizer “Tô dando uma respirada aqui”. E... então A gente vai encontrar os públicos, as suas pequenas bolhas da mesma forma, como o pessoal que frequenta espaço A, eles vão se vestir de acordo com isso, vão agir de tal forma... Espaço B, e assim por diante. Eles vão se inserindo em bolhas sociais de acordo com os locais que frequentam realmente. E 50% é personalidade, de como é criado em casa, como é a cultura e 50% realmente em ambiente onde está inserido.

SEGUNDA ENTREVISTA:

Rubem Fonseca: Porque eu penso que o modo como nós pensamos o espaço determina a maneira como a gente lida com os espaços. E a forma como eu penso, o espaço onde vivo, é sempre uma forma de construir e estabelecer um bem estar, não só para mim como para os demais. E pensando nesse sentido, é que eu me vejo nesses espaços. Então, quando eu me vejo tendo alguma dificuldade de acesso, eu penso dentro da minha situação, eu tenho essa dificuldade de acesso, então o que a cidade poderia mudar para suprir essa necessidade? E aí quando eu penso a cidade, eu penso num geral, porque a minha realidade, ela se insere nessa dificuldade, mas essa dificuldade pode se tornar maior ou menor na medida da realidade de pessoas diferentes. Por exemplo, uma pessoa que veio do Nordeste para trabalhar em Chapecó, a dificuldade de acesso dessa pessoa vai ser muito maior do que a minha. Então a maneira como ela vai se relacionar com a cidade, a maneira como ela vai pensar a cidade, vai ser uma dimensão, uma proporção muito maior de dificuldade ou de bem estar. Então quando eu penso na minha realidade, na minha significação do espaço, eu busco pensar isso.

TERCEIRA ENTREVISTA:

Maria Bethânia: (rindo). A socialização é muito importante na formação que a gente tem como indivíduo, né? E às vezes... Digo isso por escolha própria, entendemos que ocupamos, enquanto indivíduos, espaços que não são de escolha própria. Mas naquilo que a gente pode escolher na humanização do nosso tempo, do nosso lazer, da nossa prática, dos nossos círculos, eu acho que isso tem uma influência muito grande em quem a gente é, né? A gente tenta, sempre que possível, se cercar de coisas que façam sentido, de ambientes, de pessoas que pensam de maneiras similares às nossas e os outros movimentos sociais, de uma maneira ou outra, vão acabar agindo dessa forma, né? Um momento onde a gente tenta apoiar a cena de um artista local, por exemplo, que é algo que eu acredito. Tá trazendo uma atividade social, tá trazendo uma cultura diferente. Acho que a gente procura, de maneira geral, coisas que façam sentido e que agreguem pra gente. Isso muda muito de quem somos. Se eu tivesse um ambiente diferente, talvez não fosse o ambiente de minha preferência, mas fosse o ambiente em que eu precisaria estar, eu não me expressaria da maneira com que eu me expresse hoje. Então a gente sofre influência de uma maneira grande.

QUARTA ENTREVISTA:

Gabriela: Você acha que a cidade influencia no seu modo de perceber e existir no mundo?

Lygia Fagundes Telles: (pensando). Sim.

Gabriela: De que forma você acha que isso acontece?

Lygia Fagundes Telles: (pensando). Então... (pensando). É... Se eu tivesse que me comparar morando em outros lugares, né? É... (pensando). Acho que... (pensando). Eu morei em cidades menores, onde eu precisava muito mais de carro, porque o sistema de transporte público é muito mais deficitário, muito mais precário. E o acesso a teatro, cinema fica muito mais difícil. Às vezes tem cidade pequena que nem tem isso, ou que só passa esses filmes mais comercialzão, você não tem acesso a coisas de tanta qualidade. Então acho que a cidade pequena não me dá acesso a tudo isso que Curitiba me dá. Ao mesmo tempo também já morei em cidades como Ribeirão Preto, que é uma cidade até assim, não é maior que Curitiba, mas ela tem uma renda per capita muito maior e ela é muito mais segregadora, foi muito mais difícil para mim morar lá. Era tudo muito mais caro, muito mais difícil, transporte público ruim. Então quando eu comparo Curitiba com outras cidades onde já morei, eu vejo que aqui eu tenho toda essa gama de coisas que me atendem e que atenderam e atendem aos meus filhos, né? Que moram aqui, não estão mais morando aqui comigo em casa, mas moram aqui. Então nesse sentido...

QUINTA ENTREVISTA:

Hilda Hilst: Eu acho que eles influenciam bastante. E parece assim que... Quando eu tô aqui, eu me sinto uma pessoa muito mais leve. Parece que, justamente, tem esse acolhimento. Mesmo se eu sentir dificuldade de socializar em algum espaço, vai ter acesso a outros, vai ter opções, vai ter eventos realizados. Eu fui numa semana passada, que era sobre procrastinação, que foi feito por dois alunos da Psicologia. Foi incrível, assim, eu saí admirada pelos profissionais, que eram só estudantes... E ter esse contato que é quase o tempo todo, assim, só vir atrás, seguir três Instagrams diferentes que possam os eventos e você já tem acesso a muito, a muitas possibilidades de círculos dentro da universidade. E isso ajuda não só na questão social, mas também naquela ideia de sentir que tá aprendendo e sentir que o tempo tá valendo a pena.

SEXTA ENTREVISTA:

Gabriela: E nesses espaços que tu frequenta, tu consegue perceber a importância deles para a sua constituição enquanto sujeito?

Chico Buarque: Sim.

Gabriela: Você acha que eles impactam na tua vida de alguma maneira?

Chico Buarque: Sim, sim. É principalmente que eu tenho noção do quanto sou privilegiado, isso é uma coisa minha, tentar compreender o quanto eu sou privilegiado, entender o que é ser branco num país que nem o Brasil e ser de uma família de classe média, ter noção de que, como e por que eu frequento os espaços que eu frequento. Por que eu não gosto de estar em Chapecó, por exemplo, e frequentar sempre os mesmos espaços, com, não sei... Eu acho que em Floripa eu tenho mais possibilidades de expandir mais meu lado cultural meu, conhecer pessoas diferentes, com visões muito diferentes, que passaram por experiências muito mais diferentes. Porque, não sei, isso é uma coisa que me incomoda daqui, que eu acho que é um padrão, assim. Até para quem é diferente, sim, é um padrão. Nosso grupo de amigos. Mesmo que a gente seja diferente, tem um padrão muito grande. E não sei lá em Floripa eu convivi, eu tenho contato com pessoas que têm uma visão muito diferente, que vieram de lugares mais distantes, tiveram experiências muito diferentes também. Conheceram, lidaram com situações muito diferentes, também. Não necessariamente seja tão mais amplo assim do que as experiências que tem aqui em Chapecó, mas tipo assim são histórias diferentes, né? Eu acho isso super interessante lidar com gente, conhecer pessoas, os seus jeitos de pensar, porque... Como eles entendem essas coisas que eu penso, porque e quais são os espaços que a gente ocupa.

Gabriela: Então tu acredita que esses marcadores sociais de tipo raça, classe, gênero, enfim, eles influenciam no modo que as pessoas se relacionam com a cidade?

Chico Buarque: Sim, claro. Eu acho que isso é ciência, chama fenótipo.

Gabriela: Por incrível que pareça, não é todo mundo que acredita nisso (risos).

Chico Buarque: Você tá fazendo essa pesquisa em Chapecó, né, Gabi? (risos)

Evidentemente, a visão de que a cidade e as relações nos moldam enquanto sujeito é ponto comum no discurso dos participantes da pesquisa. Mas é interessante observar como

cada discurso se constroi em um caminho diferente, transpassando por assuntos como a estrutura da cidade, o acesso a esta estrutura, as atividades cotidianas, a questão da socialização e do acolhimento pelos grupos sociais.

As cidades têm um grande papel na criação dos fermentos que conduzem a ampliar o grau de consciência. Por isso são um espaço de revelação. A vida de cada um, nesse lugar das grandes mutações, é uma grande incógnita, porque, para a maior parte das pessoas, a cidade, como um todo, ao primeiro contato é impalpável, não se deixando entender apenas com o que apreendemos em suas enormes quantidades, nada mais que uma fração do todo. (Santos, 2020, p.84).

No geral, o conteúdo das entrevistas demonstra como os espaços urbanos desempenham um papel fundamental na formação da identidade e na experiência pessoal dos habitantes da cidade, influenciando seus hábitos, valores e perspectivas sobre o mundo. A cidade é apresentada como um contexto socioespacial complexo, onde diferentes tempos e espaços se encontram para produzir experiências variadas. Por meio dos espaços frequentados e das atividades ali realizadas, os indivíduos constroem suas identidades e estabelecem conexões com outros membros da comunidade. Esses espaços não são neutros, mas refletem relações de poder e dinâmicas sociais, como evidenciado pelas disparidades de acesso e experiências entre diferentes grupos sociais.

A noção de territorialidade transcende a ocupação física de espaços e engloba, também, o sentido de pertencimento e identidade associados aos territórios. Ao abordarem essa dimensão, os participantes revelaram uma pluralidade de perspectivas e vivências, refletindo a complexidade e diversidade das relações humanas com o espaço e a comunidade.

SEGUNDA ENTREVISTA:

Rubem Fonseca: Assim, existem espaços que eu não me sinto tão à vontade, que eu acho que são espaços que não tem uma maioria das pessoas das quais eu me relaciono no meu dia-a-dia. Acho que esses espaços não são tão acessíveis para mim. Na medida em que existem espaços onde pessoas que eu conheço frequentam, esses espaços se tornam mais acolhedores.

TERCEIRA ENTREVISTA:

Gabriela: E você se sente pertencente a esses espaços que você frequenta?

Maria Bethânia: Olha, não diria exatamente aos espaços, mas às pessoas que estão no meu convívio. Não especificamente no rolê específico, mas o grupo de pessoas que me acompanha ali.

Maria Bethânia: [...]. E a cidade, Chapecó não é uma cidade acolhedora. Eu tive a sorte de encontrar aqui dentro e fora daqui espaços mais abertos, mas não é um... É uma cidade muito boa pra mim nesse momento por causa das relações que eu estabeleci e das pessoas que eu conheci, mas não porque a cidade me recebeu bem.

QUINTA ENTREVISTA:

Gabriela: Você se sente pertencente a esses espaços que você frequenta?

Hilda Hilst: Eu sinto bastante.

Gabriela: E você se sentia pertencente a esses espaços que você frequentava enquanto você estudava design, por exemplo?

Hilda Hilst: Eu me sentia mais distante.

Gabriela: Quais são as mudanças que tu percebe entre um espaço e outro nesse sentido, né? Pra tu conseguir se reconhecer enquanto pertencente a esses espaços.

Hilda Hilst: Acho que uma das coisas que faz essa diferença é o acolhimento cultural da cidade, de ser... É uma cidade universitária que já tem essa cultura de recepção. Chapecó sempre teve aquele lema de trabalho. Trabalho, trabalho, trabalho. E se você não é o padrão que a cidade quer, você não presta. E aqui, como tem essa questão de, não é tão focado em trabalho, tem essa questão de se reunir pra tomar um mate, de conversar, de se sentir acolhido... Acaba sendo muito mais fácil de se encaixar.

SEXTA ENTREVISTA:

Gabriela: E você se sente pertencente a esses espaços que você frequenta?

Chico Buarque: Essa é uma pergunta complexa. É difícil responder isso, eu acho que a gente tá falando só da parte cultural ou da universidade também?

Gabriela: Num geral.

Chico Buarque: Eu acho que eu tenho problemas com me enquadrar com o direito, assim, porque eu acho que ele é uma coisa muito formalista e conservadora... E o que eu aprendi estudando direito é o quanto eu não gosto dele, e o quanto eu gosto de falar mal dele. Então, não sei, eu falo tanto mal que eu não quero me colocar lá, eu quero repensar ele, criticar ele, pensar quanto as mazelas sociais são as mazelas sociais porque o direito cristalizou isso e tornou possível, codificou, e aplicou, e puniu, sabe? Concretizou esse plano que é tudo racista, higienista, fascista em todos os sentidos possíveis. Eu prefiro pensar de um jeito diferente. Eu acho que tiveram professores que inspiraram a pensar desse jeito, mas eu acho que eles mesmos, do que eu percebo, eles fazem o possível para se verem de alguma forma diferente do que é o padrão.

Gabriela: E tu acha que existem brechas nesses espaços para esse tipo de pensamento que é mais...

Chico Buarque: Subversivo...

Gabriela: Subversivo, transgressor.

Chico Buarque: Eu penso assim. Eu acho que sim. Eu não só acho, mas eu vejo que sim. [...].

O sentimento de pertencimento refere-se à identificação do sujeito com seu meio. É, para além da capacidade, a possibilidade de revelar-se enquanto sujeito, dotado de uma personalidade, de uma individualidade, de um modo único de perceber o mundo. Essa ligação com grupos sociais e culturais não apenas possibilita, mas também enriquece a expressão individual, abrindo caminho para uma variedade de formas de manifestação e interação dentro da comunidade. Quanto à isso, Milton Santos aponta que

Uma coisa é a conquista de uma personalidade forte, capaz de romper com os preconceitos. Outra coisa é adquirir os instrumentos de realização eficaz dessa liberdade. Com o grupo, encontramos os meios de multiplicar as forças individuais, mediante a organização. É assim que nosso campo de luta se alarga e que um maior número de pessoas se avizinha pela consciência possível, rompendo as amarras da alienação. É também pela organização que pessoas inconformadas se reúnem, ampliando, destarte, sua força e arrastando, pela convicção e o exemplo, gente já predisposta mas ainda não solidamente instalada nesses princípios redentores” (Santos, 2020, p.104).

No que concerne ao sentimento de pertencimento, os participantes relatam:

PRIMEIRA ENTREVISTA:

Elis Regina: Eu acho que nos espaços onde eu frequento, eu consigo fazer isso. Agora, se me mudar de espaço e colocar numa outra bolha, eu vou ter um pouquinho mais de dificuldade, mas ainda assim consigo. Essa adaptação para mim é tranquila, assim, não sei do restante das pessoas de Chapecó, mas eu consigo fazer esse manejo de me inserir.

SEGUNDA ENTREVISTA:

Rubem Fonseca: Eu sinto porque eu sou ousado. Mas existe uma dificuldade, por causa de um conservadorismo. Talvez em outros espaços, essa ousadia se expressaria de uma forma mais evidente. Mas a cidade tem um caráter conservador. Esse caráter conservador limita as ações.

Gabriela: E até mesmo os lugares que você escolhe estar, tu percebe que isso ainda existe?

Rubem Fonseca: Sim.

TERCEIRA ENTREVISTA:

Maria Bethânia: Hoje acredito que sim, mas também é um privilégio meu. Um privilégio da oportunidade que eu tenho, da performatividade de gênero que eu tenho, e de ter tido a sorte de encontrar pessoas que pensam assim como eu, de grupos dos quais, de coletividades das quais fazem sentido pra mim e onde eu posso me sentir acolhida, mas, nem sempre é uma realidade, também. E principalmente em espaços mais heteronormativos, de classes mais altas, acho que são difíceis. Mas, felizmente, na realidade que eu tenho hoje, e nos privilégios que eu tenho, eu posso dizer que sim.

Destacamos, neste sentido, a importância do coletivo - seja em grupos sociais cotidianos, seja em grupos sociais e políticos organizados, como meio para a busca da liberdade e da sustentação dos desejos coletivos e individuais. Os relatos dos entrevistados podem exemplificar como a adesão a grupos sociais não só permite a expressão individual, mas também fortalece as capacidades pessoais através da cooperação e organização conjunta. Contudo, as entrevistas também ressaltam os pontos de diferença e conflitos entre aquilo que os sujeitos acreditam e aquilo que é vivido e experienciado na cidade.

PRIMEIRA ENTREVISTA:

Elis Regina: É aquela expectativa versus realidade. Então, assim, é... Existe a expectativa da cidade ser melhor, mas... Eu sei que vai demorar muito tempo pra isso acontecer. E precisaria ter mais questões sociais pra isso acontecer. E que não tem um movimento grande pra isso. Seja, por exemplo, da passagem de ônibus... Que agora tá extremamente alta pra quem não é estudante, até mesmo para quem é estudante... Seja no trânsito ou qualquer outros diversos espaços que a gente não consegue visualizar às vezes e não consegue ter essa movimentação de todo mundo que utiliza para mudar.

SEGUNDA ENTREVISTA:

Rubem Fonseca: Que eu penso e acredito com as experiências que eu vivo na cidade? Sim!

Gabriela: Em que sentido?

Rubem Fonseca: No sentido de que existem resistências conservadoras que são contrárias aos ideais dos quais eu acredito.

TERCEIRA ENTREVISTA:

Maria Bethânia: Ah, sim. Acredito que em algum momento, sim, né? A gente acaba se sujeitando a estar em espaços talvez com situações que a gente não concorda totalmente ou com pessoas com quem a gente não concorda totalmente, porque é aquilo que a gente tem, são espaços de lazer que a gente tem... Que acaba tendo que conviver e abrir mão de algumas preferências pessoais também, principalmente em termos de coletividade, né. Várias pessoas, são grupos e a gente acaba se colocando nisso, que nem sempre são os mais agradáveis por essa necessidade.

QUINTA ENTREVISTA:

Hilda Hilst: Eu acho que sim, até por ser uma cidade bem militar. [...]. Mas não tive fortes contradições assim, como foram as que eu vivi profissionalmente trabalhando no marketing.

Gabriela: E tu sente que os conflitos... Esses conflitos entre aquilo que você acredita e aquilo que acontece na cidade, também aconteciam aqui em Chapecó?

Hilda Hilst: Sim. Eu acho que Chapecó parecia ser uma cidade muito fria. E mesmo quando tinha alguns grupos de amigos bem formados, eu senti que dependia, às vezes, muito de status. E eu sempre estava correndo atrás de um status que eu nunca ia ter. E aqui... é como se ninguém ligasse.

SEXTA ENTREVISTA:

Chico Buarque: Eu vejo muita contradição entre todas as experiências que eu tenho estudando direito, porque eu ocupo espaços que são pessoas pretas, e eu quero conviver com as pessoas pretas para ter essa experiência mesmo, para aprender um outro lugar do mundo que não tem como ter uma concepção sem ser com o convívio, com o contato. E aí eu vejo o estado dando tratamento muito diferente pra duas pessoas que estão uma do lado da outra. Eu tenho... Pra mim a polícia ignora, sendo que sou um cara fumando um baseado e a polícia não pergunta nada. Então, não sei. É uma contradição. Que a gente... Eu estudo direito e no artigo quinto da constituição, lá todo mundo é igual, o mundo é lindo, maravilhoso, liberal, tem seus direitos... Não, não é assim que funciona, não sei, se tu pensar em direito penal... Aí você passa a entender porque o direito penal pune pessoas... Por que o recorte é esse? Porque o direito funciona assim. Ele recorta categorias sociais para ser aplicado. E aí os marcadores são raça, gênero e dinheiro, né? E aí funciona assim. E aí, toda vez que você vai colocando as categorias em categorias, fica cada vez pior, né? São coisas que conflitam, que eu vivencio no direito muitas coisas, até nas vezes que eu trabalhei no tribunal, no fórum, foram as coisas que me frustraram muito, me ver, não só na parte judicial. Essa parte da polícia, essa parte do, não quero dizer direito penal porque não é só isso, mas essa parte do Estado, esse braço do Estado que chega lá pra bater e esculchar. Ele é amparado pela parte teórica também, né? Por quem deveria saber que existem princípios do direito que são importantes que o estado foi pensado, foi pensado e constituído assim... Mesmo assim, não importa, foi naturalizado em alguma parte do caminho foi naturalizado e trata os seres humanos como se fossem bichos. Acho que nem bicho deveria ser tratado assim na verdade. Não sei, eu vou pensar de outro lado. Eu tenho que me concentrar pra pensar, assim, de fato, quanto é uma coisa animalesca, bárbara...

Os conflitos relatados pelos entrevistados circulam desde questões estruturais e de acessibilidade, quando relatam sobre o transporte público, quanto às questões de desigualdade social mais amplas, que resultam em dilemas éticos e jurídicos. A incongruência entre as necessidades e expectativas individuais e a realidade territorial, que é marcada por desigualdades estruturais e forças conservadoras, reflete a complexidade e os desafios enfrentados pelos sujeitos ao ocupar os espaços urbanos. Os discursos apresentados pelos entrevistados dão luz aos problemas enfrentados no cotidiano da cidade e apontam para a necessidade de encontrar novas soluções e possibilidades de enfrentamento. Diante do disposto, não podemos esquecer que

A Constituição deverá estabelecer as condições para que cada pessoa venha a ser um cidadão integral e completo, seja qual for o lugar em que se encontre. Para isso, deverá traçar normas para que os bens públicos deixem de ser exclusividade dos mais bem localizados. O território, pela sua organização e instrumentalização, deve ser usado como forma de se alcançar um projeto social igualitário. A sociedade civil é, também, território, e não se pode definir fora dele. Para ultrapassar a vaguidade do conceito e avançar da cidadania abstrata à cidadania concreta, a questão territorial não pode ser desprezada” (Santos, 2020, p.151).

Neste sentido, podemos colocar em evidência que as questões territoriais e sociais permeiam diretamente as experiências individuais. As desigualdades estruturais e de acesso à recursos, vividas dentro de recorte de espaço e tempo específicos, resultam em sentimentos de identificação, pertencimento e de conflitos do sujeito com o meio social. É necessário, portanto, que se busque possibilidades de diminuir as disparidades sociais, territoriais e de acesso, para assegurar para os sujeitos a vivência de seus direitos constitucionais e seu direito à cidade.

3 EDUCAÇÃO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E TRAJETÓRIAS FORMATIVAS

Ele acreditava que a educação era uma espécie de redenção. Um caminho possível para tentar fugir das armadilhas que a vida tinha armado para ele desde o começo.

(Jeferson Tenório, em: O Averso da Pele).

Desejamos, neste momento, apresentar a relação dos participantes de pesquisa com as políticas educacionais e com o caráter formativo - tanto acadêmico, quanto social - dos espaços de aprendizagem, desde a educação básica até o ensino superior. Para isso, percorremos o caminho da definição do que são as políticas educacionais; do acesso e universalização do ensino básico; das condições de acesso ao ensino superior; das políticas educacionais de acesso e permanência no ensino superior; das estruturas das universidades; da universidade como local de encontro e de formação subjetiva; e, por fim, das possibilidades de construção de expectativas para o futuro. Ao longo do capítulo, cotejamos as entrevistas realizadas no processo de entrevista com o escopo teórico utilizado, buscando construir conexões entre o desenvolvimento das políticas educacionais com aquilo vivido na realidade.

Definir com precisão o que é uma política pública é tarefa um tanto complexa e, por vezes, até incerta. Isso ocorre porque é difícil delimitar sua constituição apenas por documentos normativos, visto que uma política pública é também um constructo social. Em resumo, de acordo com Rua (1997, s/p), “[...] a política compreende um conjunto de procedimentos destinados à resolução pacífica de conflitos em torno da alocação de bens e recursos públicos”. O campo das políticas públicas é, assim, um espaço de contínua movimentação, que se constitui a partir da demanda social, em jogo de interesses entre seus diferentes atores. Desta forma, alguns autores propõem a compreensão das políticas públicas a partir de três grandes eixos: “[...] uma política pública constitui um *quadro normativo de ação*; ela combina elementos de *força pública* e elementos de *competência* [expertise]; ela tende a constituir uma *ordem local*”. (Muller e Surel, 2002, p.13).

Em primeiro lugar, é preciso que existam medidas que visem a constituição de uma política pública, tornando-a concreta. São os recursos financeiros, intelectuais, reguladores e materiais que dão contorno à constituição das políticas públicas.

Isto significa que, para que uma política pública “exista”, é preciso que as diferentes declarações e/ou decisões sejam reunidas por um quadro geral de ação que funcione como uma estrutura de sentido, ou seja, que mobilize elementos de valor e de conhecimento, assim como instrumentos de ação particulares, com o fim de realizar objetivos construídos pelas trocas entre os atores públicos e privados. (Muller e Surel, 2002, p.16).

Toda ação pública deve, portanto, carregar consigo um caráter normativo. É através disto que os objetivos do desenvolvimento das políticas públicas se elucidam, bem como seus objetos e meios para sua realização. Ao observar este caráter normativo das políticas públicas, podemos constatar que estas são compostas por contradições, tanto no âmbito de seu desenvolvimento quanto no de sua implementação. Estas contradições, porém, não devem servir como paralisadoras para sua efetivação.

Parte importante para organização das políticas públicas diz respeito às questões orçamentárias. As ações do estado, neste sentido, encontram-se num espectro mais ou menos arbitrário. Desta forma, “[...] as políticas governamentais estabelecem relações dissimétricas entre o Estado, que modifica o ambiente jurídico dos indivíduos, e os cidadãos, sejam estes últimos beneficiários ou ‘vítimas’ das regulamentações” (Muller e Surel, 2002, p.18). À vista disso, a ação do estado não deve se suceder de modo a reiterar seu poder, mas de compreender quais são as possibilidades de ação a partir da análise da fronteira entre o público e o privado.

As políticas públicas constituem, também, uma ordem local. Isso quer dizer que elas representam um “constructo político relativamente autônomo que opera, em seu nível, a regulação dos conflitos entre os interessados, e assegura entre eles a articulação e a harmonização de seus interesses e seus fins individuais, assim como dos interesses e fins coletivos” (Friedberg, 1993, apud Muller e Surel, 2002, p.19). A aplicação de uma política pública deve levar em consideração, portanto, o contexto na qual esta será instaurada, bem como os indivíduos e/ou grupos que serão afetados por ela.

O entendimento de “público”, aqui, pode tomar dois caminhos. O primeiro refere-se àqueles que serão beneficiados pela política. O outro, diz respeito aos autores responsáveis pela elaboração da política. Cada um destes se implica, portanto, de maneira distinta com a aplicação das políticas públicas, visto que cada um ocupa uma posição diferente neste espaço. Há, então, inúmeros fatores que intervêm sobre a possibilidade de influência de um ator diante de uma política pública, sendo pela função ou local que ocupa (Muller e Surel, 2002).

O sentido da implementação de uma política pública, por sua vez, está no espaço entre seu objetivo de implantação e seus reais efeitos. Por mais que se tente prever todas as consequências da implementação de uma política, há uma série de atravessamentos que influenciam sobre seu funcionamento. “[...] de outro lado, o sentido de uma ação se modifica na medida de sua implementação, e os atores modificam de modo retrospectivo os seus fins em função dos resultados da própria ação que estão em condições de observar e avaliar” (Muller e Surel, 2002, p.21).

No que se refere às questões orçamentárias, é importante ressaltar que, por mais que este seja um fator importante, não necessariamente decisivo para o funcionamento de uma política pública. Desta forma, é preciso se atentar a alguns aspectos: “O impacto de uma política não é necessariamente proporcional às despesas que ela ocasiona” (Muller e Surel, 2002, p.24); “Dentro da mesma ordem de ideias, não é porque uma política custa pouco que seu impacto é fraco” (idem); “Enfim, qualquer que seja a natureza da política pública estudada, é necessário levar em conta a sua dimensão simbólica (Edelman, 1976)” (idem).

O que sustenta o jogo do desenvolvimento de políticas públicas é o desejo por diminuir as fronteiras entre o público e o privado, dando espaço às diferentes demandas sociais. Assim sendo, a análise do contexto constitui-se como fator importante para o entendimento dos diversos aspectos que influem no estabelecimento das políticas.

Ao se destacar as diferentes dimensões e escalas da formulação e implementação das políticas públicas, bem como as redes que exercem influências e nas quais algumas vezes os policy makers estão inseridos, é possível resgatar-se o conjunto de determinantes políticos e institucionais das políticas educacionais no plano nacional ou em contextos específicos. Não se trata aqui de supervalorizar a presença e atuação do corpo técnico e burocrático ou os interesses políticos em jogo, mas de se buscar resgatar meandros, práticas, conhecimentos, competências e visões de mundo afeitas às particularidades destas atuações e avaliar em que medida tais participações têm contribuído para a compreensão das políticas. (Mainardes, 2009, p.13).

Farenzena e Luce (2014), apontam as políticas públicas como o “estado em ação”, e, para realizar análises sobre estas no contexto da educação, devemos observar, além da interlocução entre os agentes governamentais, “[...] as interações entre os agentes governamentais e a sociedade civil; a configuração institucional do Estado e da organização da educação; e o ordenamento jurídico, abrangendo direitos, garantias e condições da escolarização” (Farenzena e Luce, 2014, p.196). Além disso, torna-se necessária uma análise conjunta do cenário político e social, levando em consideração políticas vis-a-vis e políticas macroeconômicas, os movimentos demográficos e seus impactos nas políticas sociais, e a configuração do federalismo fiscal brasileiro (Farenzena e Luce, 2014).

É importante ressaltar que, no Brasil, a partir da Constituição Federal, a educação se constitui como um dos direitos fundamentais do cidadão. Como disposto a “ educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]” (Brasil, 1988, apud Farenzena e Luce, 2014, p.199). A educação, de acordo com as políticas instituídas, deve ser ofertada de maneira gratuita em seus diversos níveis, etapas e modalidades. Além disso, há outros programas complementares, instituídos na Educação Básica e Superior, que são ofertados aos estudantes, como os de transporte, alimentação, material didático e assistência à saúde.

É necessário evidenciar que, mesmo com a implementação das diferentes políticas educacionais de âmbito nacional, asseguradas pela constituição e por outros programas, o processo de escolarização no Brasil ainda é bastante desigual. A agenda pública ainda precisa lidar, constantemente, com novos desafios referentes à déficits educacionais. Ademais, outra problemática diz respeito ao cenário de desigualdade no Brasil, tanto no âmbito econômico, quanto no âmbito territorial, bem como das desigualdades étnico-raciais. “É nesse veio que se instalam debates como o da universalização versus a focalização das políticas públicas sociais e educacionais, mais ou menos atravessados por certa contraposição entre os princípios da igualdade e da equidade na ação pública” (Farenzena e Luce, 2014, p.202).

As políticas educacionais podem ser divididas em setores, sendo eles: as voltadas ao acesso à educação; as voltadas à permanência na educação; as que visam a equalização de oportunidades; as de atenção à diversidade; e as de condições de qualidade na educação. São diversas as políticas educacionais para a educação básica³. Já na Educação Superior, citamos o Prouni, o Pronatec, o Programa Nacional de Assistência Estudantil, o Programa Incluir, e as Ações afirmativas de cunho social. Na pós-graduação *stricto sensu*, citamos as Bolsas de Demanda Social, as Bolsas e Auxílios Internacionais, o Programa de Excelência acadêmica e o Pró-equipamentos, por exemplo.

Como dito, o campo das políticas públicas está em contínuo movimento, visando o ajuste à realidade social. Elas são resultantes, desta forma, da atividade política, e tem como produto programas e ações que objetivam suprir lacunas instauradas no contexto social, econômico, territorial, etc. A atividade política dos governos envolve a contínua tentativa de atender às demandas que lhes são apresentadas pelos diversos atores sociais, bem como aquelas formuladas pelos próprios agentes do sistema político. Isso inclui a articulação dos apoios necessários para a implementação de políticas públicas e a gestão das tensões entre diferentes interesses e prioridades. O processo de formulação de políticas públicas é complexo e requer uma interação constante entre os atores sociais e os governos, visando encontrar soluções viáveis e eficazes para os problemas identificados na agenda governamental. Nesse contexto, a atuação política não se limita apenas à resposta às demandas, mas também à capacidade de antecipar desafios e mobilizar recursos para a implementação de ações que promovam o bem-estar social e o desenvolvimento sustentável (Capella, 2018).

³ É possível citar políticas como ProJovem, ProInfância, Programa Nacional de Alimentação Escolar, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Pronacampo, Educação Indígena, Diretrizes Curriculares Nacionais, entre outros.

De acordo com a teoria bakhtiniana, uma política pública é uma prática discursiva que se concretiza enquanto enunciado.

Esses enunciados são constituídos a partir de sentidos socialmente construídos, que são, ao mesmo tempo, produto e produtores das tensões que implicam a (re)produção ou (trans)formação de valores a partir dos quais e nos quais os sujeitos enunciam (ato de posicionamento na linguagem) (Faraco, 2003). Conceber a política como enunciado implica não apenas tomá-la por sua ação técnica ou burocrática, mas também como ação que não é isenta de posicionamento ético e político, como ação que ao visar e produzir transformações nas universidades brasileiras, (re)produz sentidos que impactam sobre os modos de ser e agir das pessoas – impactam sobre os modos de produção de subjetividades. (Machado e Pan, 2014, p.185).

Um dos produtos dessas articulações, trata-se do Plano Nacional de Educação, instituído pela lei nº13.005/2014, que objetiva organizar o planejamento, execução e aprimoramento das políticas públicas voltadas à educação no âmbito nacional. De acordo com a lei, cabe ao Ministério da Educação; à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; ao Conselho Nacional de Educação - CNE; e ao Fórum Nacional de Educação, o monitoramento, a avaliação e a divulgação de tais resultados. Além disso, estes setores ficam responsáveis pela proposição de novas políticas públicas que visem garantir o cumprimento das metas do PNE, bem como analisar questões orçamentárias e de repasse do investimento público para a educação.

São diretrizes do PNE, de acordo com a lei,

- I - erradicação do analfabetismo ;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (Brasil, 2014).

O atual PNE fica em vigência entre os anos de 2014 e 2024. Conforme o disposto na lei (Brasil, 2014), cabe ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, realizar e publicar estudos sobre a evolução no cumprimento das metas do referido plano, de maneira bianual. Outra ferramenta para avaliação do PNE são as conferências de Educação, realizadas no âmbito municipal, regional, estadual e federal, no intervalo de quatro anos. Essas conferências têm como objetivo, também, o acompanhamento

das metas dispostas pelo PNE, através da percepção de atores das gerências de educação, das escolas e da própria comunidade.

Levando em consideração a pluralidade étnico-racial que compõe o território brasileiro, o PNE se propõe a implementar modalidades de educação escolar que abranjam os diferentes territórios étnico-educacionais “[...] e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade” (Brasil, 2014). Além disso, cabe aos entes federados realizar a interlocução entre as políticas educacionais com outras políticas sociais, observando as particularidades das comunidades indígenas e quilombolas, bem como das populações do campo, buscando atingir a equidade educacional, sem desrespeitar a diversidade cultural. Compete, também, aos entes federados, a garantia da educação especial e de suas especificidades, em todos os níveis e modalidades de formação (Brasil, 2014).

O PNE conta, também, com vinte metas que servem como guia para efetivação daquilo disposto na lei. Cada uma delas conta com estratégias, também dispostas em lei, para sua execução e concretização. Estas metas abrangem desde a educação infantil até a pós-graduação. As quatro primeiras, por exemplo, dizem respeito à universalização da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio e, também, da educação básica e atendimento especializado para pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2014).

Tem-se como meta, também, a alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental, bem como a elevação da “[...] taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (Brasil, 2014). Para elevar a taxa de escolaridade média da população, tem-se como meta a oferta de doze anos de escolarização, além da promoção do desenvolvimento da qualidade da educação básica.

O Relatório do Quarto Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, lançado em 2022, “[...] apresenta a construção, o cálculo, a atualização e a divulgação periódica dos indicadores definidos para o monitoramento dos objetivos traçados pela lei, de modo a fornecer evidências para uma compreensão mais detalhada sobre as tendências de cada uma das metas” (Brasil, 2022). Este relatório é construído a partir de um conjunto de indicadores, que visam acompanhar o desenvolvimento e realizar a avaliação do desenvolvimento de cada uma das 20 metas dispostas no PNE.

Do ponto de vista das políticas educacionais, o trabalho de monitoramento do PNE reforçou, na equipe, a compreensão de que ele é imprescindível para o enfrentamento das desigualdades educacionais. Como tem sido a compreensão ao longo do trabalho de acompanhamento das metas do Plano, entende-se que ele aponta objetivos e caminhos e oferece um conjunto de orientações às políticas públicas educacionais em uma perspectiva de longo prazo (2014-2024). (Brasil, 2022, p.12).

Ao observar o exposto nos relatórios, conseguimos constatar que as metas dispostas no PNE 2014-2024 não serão cumpridas em sua totalidade. Diversos são os atravessamentos que impossibilitaram o cumprimento destas, podendo citar, sucintamente, a pandemia e políticas de desmonte da educação. Ambos aspectos podem ser lidos de maneira distinta ou, também, correlacionados. O Brasil permaneceu desassistido por ações governamentais e políticas públicas efetivas, em todos seus setores, durante o período pandêmico, que coincidiu, também, com o estabelecimento de um governo neoliberal de extrema direita, que esteve na gestão federal entre 2019 e 2022, mas que vinha estabelecendo suas raízes ainda antes disso, com políticas de retrocesso como a “Ponte para o Futuro”⁴, instituída pelo governo Temer, após o golpe sofrido pela então Presidenta Dilma (Caetano et al, 2023). O atual cenário político, econômico e social do Brasil tece suas redes em conjunto com o modo capitalista de produção, alinhando-se “[...] à construção de uma governança neoliberal e empreendedora para o século 21, tornando o mercado o paradigma exclusivo da produção social (Puello-Socarrás, 2008)” (Caetano et al, 2023, p.3). Ressaltamos, portanto, que a manutenção da educação no Brasil deve ser pauta comum de atores governamentais, em todos os âmbitos, e da própria comunidade.

A elaboração das políticas educacionais no Brasil é composta por uma longa trajetória, que acompanha as mudanças políticas e sociais do país. Foram inúmeros os programas e ações elaborados e implementados, e, por vezes, descontinuados, até atingir o modelo educacional em funcionamento hoje. É a Constituição Federal que concebe a educação como direito fundamental, e são as políticas educacionais, desta forma, que incentivam o ingresso, a permanência e o estímulo à educação no Brasil, desde a educação básica, até a educação superior e a pós-graduação. É sabido da necessidade de manutenção constante das políticas educacionais, objetivando suprir as demandas impostas pelo contexto social brasileiro, com vistas a diminuir situações de desigualdade social e étnico-raciais.

⁴ O documento foi elaborado pela Fundação Ulysses Guimarães, em parceria com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro, e tinha como objetivo reorientar a economia brasileira para um modelo liberal, com foco na austeridade fiscal e no incentivo da participação privada na economia. Dentre os pontos citados no programa, podemos citar: a reforma da previdência, a reforma trabalhista, o controle dos gastos públicos, as privatizações e concessões, a simplificação tributária e a desburocratização do setor privado. (Fundação Ulysses Guimarães, 2015).

Ao longo desta pesquisa, nos debruçamos, também, à compreensão de como o acesso (ou a falta dele) às políticas educacionais pode (re)orientar a trajetória formativa de um estudante.

Como dito anteriormente, a educação se constitui como um direito básico do cidadão brasileiro, e é regida por leis, diretrizes e normas que orientam sua organização e implementação. Esses documentos normativos, apesar de enfatizar, em certos momentos, o cuidado à diversidade étnico-racial e às diferenças sociais, ainda carecem no que diz respeito à universalização deste direito. Em consonância à isso, Milton Santos (2020, p.147) aponta que “num país de enormes dimensões como é o nosso, onde as diversidades regionais são numerosas e gritantes, nem o Estado federal, nem mesmo os Estados federados podem atender corretamente aos reclamos regionais da maneira unitária como o fazem”. Ao observarmos as narrativas dos participantes da pesquisa no que tange à educação básica, percebemos as marcas das diferenças no que se refere à estrutura, às aulas, às atividades oferecidas e, indissociavelmente, às experiências individuais que se constituem no encontro com as políticas educacionais:

SEGUNDA ENTREVISTA:

Gabriela: E durante esse teu tempo escolar você fez visitas a outros espaços de aprendizagem, como museus?

Rubem Fonseca: Sim.

Gabriela: E isso era ofertado pelas escolas?

Rubem Fonseca: Sim. Isso era muito recorrente nas escolas de Pradópolis. Pradópolis é uma cidade que tem acessos interessantes que eu não vejo em outros lugares. Na época em que eu morava lá, Pradópolis tinha uma parceria com a Usina São Martinho, que é uma usina de cana de açúcar. E as escolas sempre visitavam esse espaço e de certa forma tinha uma certa, uma certa parceria que proporciona esses acessos. Então, nós tínhamos ônibus, nós íamos para outras cidades. Por exemplo, eu me lembro de ter ido para o Museu Arqueológico na cidade de Monte Alto, em Ribeirão Preto, no Teatro Municipal de Ribeirão Preto, nas piscinas... A cidade de Pradópolis, eles têm um parque aquático e a escola de viabilizava esses acessos para nós, em outros lugares, eram bem acessíveis.

Gabriela: E como você acha que essas experiências impactaram na tua vida escolar? Você acha que foram experiências relevantes?

Rubem Fonseca: Demais. Acho que foram transformadoras que me proporcionaram acessos que se eu não tivesse talvez não seria... eu não teria a dimensão que eu tenho hoje do que eu esperava para a minha vida, sabe? Acho que isso proporcionou uma forma de escolher o que eu iria traçar durante a minha vida. Foi ali que eu entendi o que eu queria.

[...]

Gabriela: E você se sentiu privado de alguma experiência por conta de não ter grana para ir para algum passeio?

Rubem Fonseca: Sim, muitas vezes. Acho que esse era um ponto. Porque como tinha muitas viagens, às vezes eu não ia por falta de dinheiro. E não só eu, como outros colegas também. Então o dinheiro sempre foi um ponto muito...

Gabriela: E a escola, ela então organizava, mas ela não subsidiava todos os custos dela?

Rubem Fonseca: Não. Alimentação... O ônibus... Sempre tinha ônibus, mas nem sempre o custeio cobria alimentação, estadia, hotel, no caso.

TERCEIRA ENTREVISTA:

Maria Bethânia: No Ensino Médio eu fui aluna da Rede Federal, então eu estudei no Instituto Federal. E durante o Ensino Médio, no caso, né... E durante os anos iniciais eu era bolsista de escola particular. Minha mãe era professora, então eu acabei sempre estudando em bolsas, assim. E daí no Ensino Médio eu entrei no Instituto Federal.

Gabriela: E como foi a experiência de sair de uma escola particular?

Maria Bethânia: Então, eu venho de cidade pequena, né? Então as escolas particulares onde eu estudei sempre foram escolas menores. Enfim, muitas situações ali também de preconceitos, sempre fui filha de professora, sempre foram classes diferentes da minha. Então, a gente está falando de algumas diferenças ali que eram visíveis e alguns preconceitos velados também, por parte de alunos, colegas e professores em certos momentos também. E ao entrar na rede federal, eu acho que a minha vida mudou bastante, eu tive essa oportunidade entrando no ensino médio e foi um momento em que eu tive contato mais amplo com a educação. Aí eu tive a oportunidade de compreender que a educação vai além da sala de aula. E é algo que eu sigo praticando aqui na universidade, por exemplo, ao participar de projetos. E eu tive muita sorte nessa minha trajetória acadêmica de poder conhecer coisas diferentes. Eu trabalhei com muitos produtores culturais, com projetos de pesquisa e foi uma oportunidade muito grande na minha vida e foi um choque muito grande sair de uma realidade que é menor, é mais específica. E eu estudei num Instituto Federal que tinha no Ensino Técnico Integrado quatro cursos e eram... é um instituto que abrangia várias cidades da região e outros lugares de fora também, e foi uma quebra bem diferente, assim, e até de ocupação dos espaços da escola, por exemplo. A minha relação com a educação era ir para a escola, participar das atividades e voltar para casa. Quando eu tive essa outra... A partir do momento que eu entrei no Farroupilha, eu tive a oportunidade de passar mais tempo, de me integrar mais e fazer outras atividades naquele mesmo momento.

Gabriela: Estou pensando na estrutura física desses dois espaços. Tu notou muita diferença dos espaços?

Maria Bethânia: A escola onde eu estudava no ensino fundamental era uma escola pequena, né? Era privada, mas ela não era uma escola com grandes recursos, mas tinha biblioteca, e esse espaço físico. E o Instituto Federal onde eu estudei era gigante, a gente tinha cursos na área de agropecuária, então tinha bastante espaço, tinha cursos de alimentos em química, então tinha bastante espaço de laboratório, era uma infraestrutura muito boa. Ele é um dos primeiros campi do Instituto Federal Farroupilha. E ele tem, assim, um espaço, uma área muito grande, uma estrutura muito boa e, eu posso estar enganada, mas em questão de estrutura de prédios ele é maior que a universidade aqui, tem mais espaço físico também.

[...]

Gabriela: E durante o seu período escolar, a escola oferecia oportunidade de você visitar outros espaços de aprendizagem, como museus, apresentações culturais, enfim, nesse sentido.

Maria Bethânia: Olha, no meu ensino, no ensino fundamental, muito pouco. Lembro de fazer uma viagem. Na região que eu morava era próximo dos sítios arqueológicos das missões. Então, a gente fez uma viagem nesse... que é a única coisa que eu me lembro. Não acho que a gente chegou a visitar museus, e outros espaços. No ensino médio, em alguns momentos também, não muito... A gente tinha bastante apresentações e práticas culturais dentro do espaço do campus, não tanto de ir para outros espaços, assim, mas a gente teve vários eventos que eram entre os campi, então visitava outras cidades e outros espaços também.

Gabriela: Assim, pensando nessa questão das experiências, né? O que você sentiu falta, né?

Maria Bethânia: No ensino básico, não na graduação?

Gabriela: (sinalizo com a cabeça que sim).

Maria Bethânia: Não sei. Eu acho que principalmente em termos de... agora que tu comentou... A grande maioria das atividades culturais, por exemplo. Da oportunidade de conhecer outras culturas e outros universos também. Acho que isso pega um pouco, até mesmo em questões de... em questões de normativas e de lei, que acho que hoje, percebendo na graduação e aprendendo sobre docência, também eu vejo que fálhou um pouco nesse tipo de prática. Até mesmo no ensino médio essas práticas culturais de maneira geral eram coisas que projetos buscavam, que alunos buscavam, que não faziam parte do currículo. Acho que é isso.

Gabriela: Você já se sente privada de ver alguma experiência nesse período por conta da sua condição social?

Maria Bethânia: Olha, como eu faço várias coisas agora, eu sempre fiz várias coisas. Então durante o ensino médio eu trabalhava e justamente por ser uma estudante que estava sempre trabalhando, em certos momentos onde, por exemplo, a gente tinha eventos maiores, ou ações promovidas pelo campus, em diversos momentos eu não pude participar dessas atividades porque eu estava sempre trabalhando, eu tinha esses compromissos laborais também. Acho que de maneira geral isso foi uma coisa que me marcou, porque eu era uma das únicas do ensino técnico que estudava integral e também trabalhava. Então nós tínhamos uma manhã e uma tarde livres e todas as noites, então eu trabalhava de manhã, de tarde e de noite e fim de semana. Então ficava pesado, assim, e aí momentos culturais, mostras técnicas que eu não pude viver e minha juventude, né. (risos). Não que eu seja velha, mas falando de experiências da adolescência, também.

QUARTA ENTREVISTA:

Gabriela: E durante o tempo escolar, você fez visitas a outros espaços de aprendizagem, tipo museus, parques ou até mesmo alguma viagem oferecida pela escola?

Lygia Fagundes Telles: No ensino fundamental, sim. A gente fez as ditas viagens de estudo, né? Sim.

Gabriela: E como foi essa experiência?

Lygia Fagundes Telles: Foi bacana. Eu lembro de uma que foi para um parque de... não era um zoológico, mas era um parque que tinha alguns animais, algumas coisas assim, algumas... Teve uma outra visita a uma indústria também, para a gente ver como é que era o funcionamento dessa indústria, e tal, uma indústria que tinha uma relevância lá na cidade. Que mais... Acho que mais isso, assim. Também não foram muitas viagens, mas algumas, assim.

Gabriela: E tu considera essas atividades relevantes ao contexto escolar?

Lygia Fagundes Telles: Sim.

Gabriela: Por quê?

Lygia Fagundes Telles: Acho relevante. Porque eu vejo que... Eu entendo que eu tinha muito privilégio, que eu estava em escola pública, mas... Fora da escola, eu tinha uma família que me levava a muitos lugares, que me levava ao cinema, que me levava ao teatro, mas era uma coisa que a escola também fazia todo ano, levar as crianças, pelo menos nessa época de outubro, ao cinema, por exemplo. E era às vezes a única oportunidade que aqueles meus colegas tinham. Porque eu estava numa escola pública, numa situação, mas havia ali gente que ia realmente com a necessidade da merenda, com a necessidade de ir ao cinema só aquela vez, ir aquele parque alguma vez. Essa vivência, eu acho que é extremamente enriquecedora para mim, no sentido de olhar para o outro e entender que nem todo mundo teve acesso às mesmas coisas que eu e que a escola é sim um lugar que pode propiciar. Então, assim, desde ter peça de teatro na escola, ter palestras sobre sexualidade. Veja, eu estou com 47 anos, estou falando dos anos 80. Então nos anos 80 a gente recebia palestrantes lá que falavam sobre cuidados com a saúde, a importância do uso de camisinha, que era uma coisa que se começava a falar no final dos anos 80. Então tudo isso eu tive no ambiente escolar. Eu acho isso fundamental pro desenvolvimento do ser humano, né? Ter isso na escola. Uma coisa que hoje vem aí num retrocesso de discutir que escola não é lugar pra falar disso, sendo que nos anos 80 eu sou uma geração que tive isso, até porque a AIDS estava começando e tinha que se discutir sobre isso nas escolas.

Gabriela: E tu acha que isso impactou tua vida de alguma maneira?

Lygia Fagundes Telles: Sim, impactou. Quando eu vou começar minha vida sexual depois na adolescência, eu já tinha lá uma referência da importância de usar camisinha, de usar contraceptivo. Coisas que a escola me deu, assim, né? E vejo que os meus colegas que não tinham nem acesso ao cinema, se não fosse pela escola, quem dirá, com acesso a informações mais assim, né?

SEXTA ENTREVISTA:

Gabriela: E você consegue lembrar como era a estrutura da sua escola?

Chico Buarque: Em Porto Alegre?

Gabriela: Nas duas.

Chico Buarque: Aqui em Chapecó eu estudei no Bom Pastor, eu peguei a escola antiga, que tinha alguns problemas estruturais. Eu não consigo lembrar, assim. Eu lembro que tinha parede quebrada, tinha um monte de coisa... A escola era muito velha. Mas lá em Porto Alegre era muito pior. Era muito, muito pior. Às vezes faltava água no banheiro, às vezes faltava água no bebedouro, às vezes não tinha luz, as carteiras eram quebradas. Era um contraste muito grande entre a escola aqui de Chapecó, que já era a escola nova do Bompa, que entregaram uma escola inteira que estava em estado novo, e aí fui estudar numa escola que estava arrebitada, num bairro pobre de Porto Alegre.

[...]

Gabriela: E o que você sentiu falta na época da escola? Alguma experiência, algum espaço que poderia ter na escola, ou falta de professores qualificados...

Chico Buarque: Eu lembro de faltar professores de linguagens, assim, desse tipo de conteúdo que faltava. Eu estudava a noite. Eu passei o ensino médio... Os professores que davam aulas de português e espanhol não eram especializados, eles só estavam lá para fechar o horário. E aí... Eu lembro disso, já faz muito tempo.

A vivência do período escolar, por mais que normatizado pelas mesmas leis e diretrizes, difere em relação ao contexto em que a escola está inserida, ao seu financiamento, à sua estrutura e, também, aos professores e dirigentes que ali trabalham. Para além disso, a

experiência escolar torna-se única quando colocada em contato com as condições sociais, econômicas e raciais de cada aluno. Para além de marcadores quantitativos amplamente estudados e pesquisados no campo da educação, buscamos, nesta pesquisa, dar ênfase às narrativas e às percepções pessoais dos participantes. Neste sentido, acreditamos que a questão da qualidade pode ser avaliada de maneira subjetiva para cada sujeito, em referência às suas vivências individuais, mesmo que experienciadas em contextos sociais amplos e vividas no coletivo, como na escola. Sobre isso, e por parâmetros definidos individualmente a partir do questionamento: “você considera que teve um ensino de qualidade?”, obtivemos as seguintes percepções:

PRIMEIRA ENTREVISTA:

Gabriela: Você sente que te foi ofertado um ensino de qualidade?

Elis Regina: Sim.

Gabriela: Você sentia falta de questões mais voltadas ao conteúdo na época da escola? Tu sente que saiu preparada para “dar conta” de enem, vestibular...

Elis Regina: (risos). Não. Eles... Nas particulares tem um foco mais destinado a vestibular, enem... E as escolas públicas tem mais pra vivências do dia-a-dia, pelo que eu noto. E, apesar do ensino ser muito bom, ele não é preparado diretamente a isso.

SEGUNDA ENTREVISTA:

Gabriela: E você considera que teve um ensino de qualidade durante o ensino básico?

Rubem Fonseca: Se for pensar hoje a educação, não. Porém, em comparação com outros lugares, sim. Por exemplo, vendo a realidade do que é a educação pública na Grande São Paulo, em comparação com a escola onde eu estudei no interior de São Paulo, eu acredito que tive uma boa educação. Mas se for levar em consideração a estrutura da educação básica no Brasil, eu acredito que não. Em comparação, por exemplo, com escolas particulares.

Gabriela: Pensando nesse sentido, o que você acha que faltou nesse período de educação básica?

Rubem Fonseca: Uma estrutura diferenciada, outras uma forma de abordagem que nós não vemos na educação pública. Um exemplo claro disso é o ensino de música, nas escolas públicas não existe, enquanto que nas escolas particulares isso é uma realidade desde os primeiros anos de educação.

TERCEIRA ENTREVISTA:

Gabriela: E tu acha que pode considerar que teve um ensino de qualidade?

Maria Bethânia: Sim, com toda certeza. Nos dois casos, mas acho que mais no Ensino Médio. Não dizendo que meu ensino básico não foi de qualidade, não de uma maneira específica, mas meu ensino médio, eu acho que ele teve mais pra contribuir para minha formação humana, formação para além da sala de aula. Então, a possibilidade de conhecer áreas, de trabalhar outras coisas, de apresentar trabalho em congresso de pesquisas que eu desenvolvi, por exemplo. Desenvolvi algumas habilidades, já trabalhei com bandas, com projetos artísticos, também.

QUARTA ENTREVISTA:

Gabriela: E você acha que pode considerar que teve um ensino de qualidade?

Lygia Fagundes Telles: Sim, eu tenho que admitir que houve muito privilégio. (rindo).

QUINTA ENTREVISTA:

Gabriela: E você acha que pode considerar que teve um ensino de qualidade?

Hilda Hilst: Eu acho que sim.

Gabriela: E por que você acha que foi um ensino de qualidade?

Hilda Hilst: Porque tinha professores que estavam focados principalmente em ensinar. Tinham, assim... Eles se empenhavam, eles se esforçavam, tinha assistência psicológica na escola, então... Eles costumavam até ter uma atenção com os alunos que estavam um pouco mais desatentos, eu era chamada direto. E eu acho que essa atenção que eles demonstravam em que a gente, fez com que eu sentisse que realmente se importavam com os alunos.

Gabriela: Então, tu fez uso desse serviço de atendimento psicológico da escola?

Hilda Hilst: Uhum.

Gabriela: E como tu se sentiu ao fazer o uso desse serviço. Então, acha que ele foi benéfico para o seu desenvolvimento escolar?

Hilda Hilst: Eu acho que ele foi insuficiente. Se referindo principalmente por ter sido em uma escola particular, eu sentia que era muito focado em... em algum aluno que precisava estudar mas não queria porque ele queria “vender arte na praça”, então ele precisava de um apoio psicológico para tentar se encontrar na vida, focar no vestibular e começar a prestar atenção nas aulas e ficar aparecendo ali... foi uma impressão que eu senti, assim.

SEXTA ENTREVISTA:

Gabriela: E você considera que você teve um ensino de qualidade?

Chico Buarque: Em partes, sim. Eu passei na federal com um ano de cursinho, mas, eu, não sei o método de ensino, não precisei me esforçar tanto assim pra passar no vestibular. Eu só voltei a estudar. Basicamente isso, então as coisas que eu aprendi na escola deram conta. Talvez tivessem algumas lacunas nos conhecimentos de exatas, mas, no geral, tranquilo.

As diferentes vivências no decorrer no ensino básico, sendo elas definidas como de qualidade ou não, servem como ponto fundamental na trajetória que tem como objetivo o acesso ao ensino superior ou o acesso ao mercado de trabalho. Levando em consideração o contexto político e social contemporâneo, é notável que

Em consonância com a agenda neoliberal global, com base em um conjunto de práticas políticas, busca-se construir uma sociedade de mercado para o século 21 e a educação passa a ser estratégica na formação dos jovens para esse modelo de sociedade. Para Caetano (2020), a partir de Puello-Socarrás (2008), a construção estratégica de uma sociedade de mercado busca desvincular o público do Estado, recriando um espaço público “não estatal”. No caso da educação ela é oferecida para a população, mas não necessariamente quem a executa é o Estado: [...]. Isso significa que a educação pública passa a produzir e/ou reproduzir um conhecimento destinado à apropriação privada. Essa apropriação, aliás, é inseparável da mudança profunda que reforçará a dualidade e a segregação educacionais [...]. (Caetano et al, 2023, p.3)

As diferenças sociais e culturais ficam marcadas na forma em que as instituições públicas e privadas se constituem. Caetano (et al, 2023), aponta que enquanto instituições privadas de ensino estabelecem seu método educacional com vistas ao ingresso no ensino superior, os estudantes de instituições públicas acabam por ser contemplados por apenas aquilo que o sistema julga necessário - uma formação possivelmente destinada ao capital. Da forma com que está organizada, a educação “[...] reservou aos estudantes da classe

trabalhadora o desenvolvimento de habilidades cognitivas instrumentais, ao ofertar uma formação para atender aos interesses da burguesia e ao aproximar a função da educação aos preceitos da acumulação flexível do capital” (Caetano et al, 2023). Neste sentido, Milton Santos (2020) aponta que a educação deve formar cidadãos capazes de compreender a organização da sociedade e compreender, principalmente, o seu lugar no mundo. Tendo como resultado uma educação mercadológica, entranhada pelas mazelas do capitalismo, acabe-se por reproduzir e acentuar as desigualdades, “[...] sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida” (Santos, 2020, p.154).

Desta maneira, o ensino básico - com mais ênfase ao ensino médio, age como dispositivo fundamental na preparação do estudante para o futuro. Levando em consideração seus desdobramentos sociais, históricos e de financiamento, a educação básica pode construir caminhos para o ingresso no ensino superior ou para um ensino voltado à profissionalização para o mercado de trabalho. O acesso à educação superior, apesar de oferecido de maneira pública e gratuita em universidades federais e estaduais, não é universalizado. As vagas são insuficientes e acabam por ser preenchidas por uma pequena parcela da população. O acesso ao ensino superior vai, portanto, além do desejo. Constrói-se a partir do contexto em que o sujeito esteve inserido ao longo de sua vida e das possibilidades a ele ofertadas, além de carregar marcas da desigualdade social, econômica e de raça, por exemplo.

Os mecanismos seletivos da educação superior não podem se desvincular do contexto histórico-social da realidade nacional, marcado por forte preconceito e exclusão contra negros e pobres, que apresenta imensa desigualdade econômica e educacional, a qual sempre foi caracterizada pelo elitismo do sistema de acesso à universidade. É preciso ter-se em mente que o Brasil é um país de grandes contrastes, especialmente culturais e econômicos, que impactam fortemente a distribuição das oportunidades de mercado e de educação. Dessa forma, é imprescindível, para que conquistemos um sistema de massa e verdadeiramente democrático, que busquemos desenvolver mecanismos que possam propiciar aos negros e aos pobres conquistar vagas nas universidades. Felizmente, nas duas últimas décadas, após a promulgação da Carta Cidadã, tais mecanismos foram sendo paulatinamente criados, viabilizando um salto sem precedentes na história da educação superior no Brasil. (Santos et al, 2017, p.177).

O acesso ao ensino superior dá-se, portanto de diferentes maneiras, de acordo com a história de vida e o contexto em que o estudante esteve inserido.

PRIMEIRA ENTREVISTA:

Gabriela: E sobre seu acesso ao ensino superior, você disse que fez ENEM e que você tem bolsa pelo PROUNI.

Elis Regina: Isso.

Gabriela: Mas o acesso à Unoesc foi pelo ENEM mesmo ou por vestibular próprio da universidade.
 Elis Regina: Pelo ENEM. Eu fiz pra Chapecó e para Xanxerê as possibilidades, e aí eu fiz pra UFFS também, acho que era História e Sociologia, e eu passei nas duas. Mas eu queria psicologia mesmo, aí eu optei em fazer e passei em Xanxerê, aí eu fui pra lá.
 [...]
 Gabriela: A próxima pergunta seria se você já se beneficiou de alguma política educacional no ensino superior. Então... Você disse que acessou o PROUNI, né? Como você tomou conhecimento sobre o PROUNI?
 Elis Regina: Tinha muitas falas na escola mesmo e pelo meu irmão.
 Gabriela: Ele também fez faculdade pelo PROUNI?
 Elis Regina: Sim.
 Gabriela: E foi fácil conseguir acessar essa política? Ou foi uma coisa que demandou muito, foi mais difícil?
 Elis Regina: Eu fiz o ENEM os três anos do ensino médio que era possibilitado, então eu tinha muito medo de não passar, mas estudei bastante e consegui.
 Gabriela: Então, não te oferece um retorno financeiro mas te isenta do pagamento da mensalidade, isso?
 Elis Regina: Isso.
 Gabriela: E tu consegue pensar qual impacto que essa política educacional tem na sua vida?
 Elis Regina: Me possibilitou entrar na faculdade e realmente ter uma inserção no mercado de trabalho que eu não teria se eu não tivesse essa possibilidade do PROUNI. Eu não teria verba para pagar uma faculdade. Não sei nem com o que eu iria trabalhar.

SEGUNDA ENTREVISTA:

Gabriela: E como foi a tua escolha para o curso de filosofia, que foi sua primeira escolha...
 Rubem Fonseca: A minha primeira opção na época era a antropologia. Então eu fiz o vestibular na USP na Unicamp, não passei, e aí eu estava visando algo que fosse nessa vertente. Aí eu me inscrevi pra o ENEM, para Filosofia, e passei. Aí eu falei, tá, dá para conciliar o que eu quero nesse curso e vim para cá.
 Gabriela: Então a escolha foi pelo curso e não pela cidade nem pela instituição.
 Rubem Fonseca: Não, foi pelo curso. Tanto que nem conhecia Chapecó. Nem sabia que Chapecó existia.

TERCEIRA ENTREVISTA:

Gabriela: E como foi sua forma de acesso ao ensino superior?
 Maria Bethânia: Eu ingressei na universidade pelo SISU.
 Gabriela: Foi a primeira tentativa?
 Maria Bethânia: Foi a primeira tentativa. Foi a primeira opção de curso também. Confesso que não foi uma escolha muito bem pensada, nunca fui o tipo de pessoa que tinha um sonho muito específico para o ensino superior, tipo, “quero fazer esse curso”, “tenho isso em mente”. Era algo que eu gostava, sempre soube que eu queria seguir na licenciatura e aí foi a primeira tentativa, assim, justamente, tô aqui, vamo ver no que dá e aí acabou dando certo, assim.

QUINTA ENTREVISTA:

Gabriela: E como foi a tua forma de ingresso na Unochapecó? Foi por vestibular?
 Hilda Hilst: Seletivo.

SEXTA ENTREVISTA:

Gabriela: Como foi o seu acesso ao ensino superior?
 Chico Buarque: Em que sentido?
 Gabriela: Vestibular, ENEM, sisu?
 Chico Buarque: É, as duas vezes que eu entrei foram por vestibular, mas eu prestei ENEM também.

Instituído pela Portaria nº 807 de 18 de junho de 2010 do Ministério da Educação, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tem como objetivo avaliar se “[...] o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”. Para fins pessoais, a realização do exame pode servir como uma autoavaliação, com vistas a compreender as aptidões pessoais e servir de guia para inserção no ensino superior ou no mercado de trabalho. Seus resultados podem servir como meios para acesso à Educação Superior, além de servir como parâmetro para acesso a programas governamentais. Além disso, o ENEM atua como ferramenta de construção de indicadores sobre a educação brasileira e como referência para o aperfeiçoamento do currículo do Ensino Médio nacional. É, então, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o responsável pelo planejamento, implementação e avaliação do ENEM (Ministério da Educação, 2010).

A Portaria nº 21, de 5 de novembro de 2012, também do Ministério da Educação, estabelece diretrizes e procedimentos para a adesão de instituições públicas de ensino superior ao Sistema de Seleção Unificada (SISU). O principal objetivo da portaria é regulamentar o processo de seleção e ingresso de estudantes nestas instituições, utilizando as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como critério principal de classificação. O funcionamento do SISU dá-se a partir de uma plataforma digital gerenciada pelo Ministério da Educação (MEC), que permite aos candidatos utilizarem suas notas do ENEM para concorrer a vagas em cursos de graduação oferecidos por universidades e institutos federais. O funcionamento do SISU envolve a inscrição dos candidatos em até duas opções de curso, a seleção baseada nas notas obtidas no ENEM e o posterior processo de chamada para matrícula, respeitando as políticas de cotas e ações afirmativas. As instituições de ensino superior podem aderir ao processo de seleção unificada e disponibilizar suas vagas pelo programa, e os candidatos são classificados de acordo com suas notas no ENEM, dentro do número de vagas ofertadas para cada curso (Ministério da Educação, 2012).

A política de cotas, por sua vez, foi instituída pela Lei Federal nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. A lei estabelece em 50% a reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior e de ensino técnico de nível médio para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Estas vagas são distribuídas em subcotas baseadas na renda familiar per capita (igual ou inferior a 1,5 salário mínimo) e em critérios raciais (negros, pardos e indígenas) e para pessoas com deficiência, em proporção à sua representação na população do estado onde a instituição se encontra. Em tese, a lei visa

promover a inclusão social e a igualdade de oportunidades no acesso à educação superior e técnica federal. Contudo, sabemos que o ingresso não é a única variável que determina a possibilidade de realização do ensino técnico ou superior (BRASIL, 2012).

O Programa Universidade Para Todos (ProUni), por conseguinte, é instituído e regulamentado pela Lei Federal nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005. O programa objetiva ampliar o acesso ao ensino superior para estudantes de baixa renda no Brasil. O ProUni oferece bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de educação superior, direcionadas a estudantes que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas ou em instituições privadas na condição de bolsistas integrais. Para participação no programa, o candidato deve atender aos critérios de renda regulamentados, além da realização do ENEM. A lei estabelece algumas contrapartidas para as instituições que ofertam bolsas regulamentadas pelo programa, e estabelece, também, critérios de qualidade para as instituições de ensino, a proporcionalidade na oferta de bolsas entre cursos e turnos, além de outras questões (Brasil, 2012).

As políticas de acesso ao ensino superior citadas pelos participantes da pesquisa, como o Enem, o ProUni, o Fies, o Sisu e as cotas sociais, raciais e para pessoas com deficiência servem como possibilidade para “[...] que a classe menos favorecida da sociedade pudesse ocupar os bancos das universidades públicas e privadas do país, de forma a desvincular o acesso ao ensino superior da capacidade econômica” (Santos et al, 2017, p.178). Essas políticas servem como meio para que se garanta o acesso ao direito à educação, com vistas a diminuir desigualdades econômicas, raciais e geográficas, de modo a tornar a educação superior um espaço menos elitista. Todavia, quando se pensa no ensino superior, para além das políticas de acesso, devemos pensar nas políticas de permanência estudantil, ou outras políticas, como as que garantem bolsas de pesquisa, extensão, etc. O acesso à essas políticas impactam, de maneira direta, a trajetória formativa dos estudantes:

SEGUNDA ENTREVISTA:

Gabriela: Você já se beneficiou de alguma política educacional do ensino superior, tipo programa de cotas, bolsa de estudo, bolsa de pesquisa, de extensão, programas de intercâmbios?

Rubem Fonseca: Sim. Agora eu participo do PET, que agora eu me lembrei, que é o Programa de Educação Tutorial, que faz parte do curso de pedagogia na Universidade Federal. É isso, atualmente.

Gabriela: Como foi o seu acesso ao PET? É uma questão ofertada pelo próprio curso? Ou você teve que ir atrás de tomar conhecimento?

Rubem Fonseca: Sim, é feito a partir de um edital. Você se inscreve nesse edital. E aí, a partir de uma carta de intenções. Essa carta de intenções é avaliada e a partir disso, a partir dos critérios, existe a escolha para acessar.

Gabriela: A bolsa do PET te oferece também um retorno financeiro?

Rubem Fonseca: Sim.

Gabriela: E você consegue perceber qual o impacto que o acesso a essa política educacional tem na sua vida?
 Rubem Fonseca: Consigo. Isso possibilita um maior tempo de estudo, de pesquisa, de trabalho já na educação voltado à formação... É muito diferente de você conciliar um trabalho CLT com a universidade, por exemplo. Então é importantíssimo.

TERCEIRA ENTREVISTA:

Gabriela: E pensando em políticas educacionais de cota, de bolsas de estudo, bolsas de pesquisa, de extensão, enfim... Tu já se beneficiou de alguma dessas políticas?

Maria Bethânia: Então, falando em políticas de permanência, não. Não tenho nenhum tipo de auxílio socioeconômico. Eu possuo uma Bolsa de Estágio na Universidade, que é um estágio, mas ele é remunerado como bolsa. Então, é um estágio não obrigatório que eu tenho aqui na universidade, que é o vínculo que eu tenho no momento e eu recebo bolsa da CAPES no PIBID, Programa de Iniciação à Docência, desde o segundo... início ou metade do ano passado, se não me engano. Mas aqui na universidade a gente tem até no momento um problema bem grande com os auxílios permanência, então, esses socioeconômicos. Conheço vários colegas que foram recusados por N razões, e eu acabei nunca tentando. Eu sempre trabalhei por fora, então... Não que eu nunca tenha precisado, mas que não me encaixaria por várias questões. O primeiro emprego que eu tive em Chapecó foi CLT, também, então acabou... Acabei não fazendo. E... Bolsas de pesquisa eu não tentei até o momento. Confesso que tenho até interesse, mas não tenho tempo.

Gabriela: E pensando tanto no estágio, quanto no PIBID. Como tu tomou conhecimento sobre essas possibilidades?

Maria Bethânia: Então, falando do meu estágio primeiro. Ele é uma bolsa, então, ele é um estágio não obrigatório, remunerado, e ele tava disponível para todas as licenciaturas. Então foi através das divulgações do campus. Eu lembro que na época tinha dois estágios para o setor de trabalho, que é a PROGRAD, que é onde eu trabalho hoje, e pra DLA. E tinham outras bolsas, foi uma época assim, onde o campus e a reitoria, lançaram vários editais de bolsas. Então tinha a possibilidade de trabalhar na Direção de Campus, tinha bolsas para a biblioteca e foi através da divulgação do campus mesmo e da secretaria acadêmica também. E foi uma época que eu tinha acabado de sair do meu emprego, então eu também estava buscando. Então foi algo que chegou para mim como oportunidade. E a bolsa do PIBID, como são projetos do curso, os colaboradores sempre entram em contato com alunos, e aí meu coordenador hoje, era meu professor de uma disciplina da graduação, então, foi a convite. Também foi um momento que eu tava fazendo várias coisas e tinha muita coisa acontecendo, mas eu tava sentindo e eu sinto até hoje saudade de estar em sala de aula presencialmente, então foi uma ideia nesse sentido, de “tereí uma oportunidade”.

Gabriela: Você consegue pensar qual o impacto que o acesso ao estágio e ao PIBID tem na sua vida?

Maria Bethânia: Olha, são minhas possibilidades de permanência na universidade, né, falando em termos de renda. Como eu sou uma pessoa que tem outros empregos não formais, nem poderia ter oficialmente, tanto que eu não tenho vínculo de emprego... Chama atenção, inclusive, que os termos de estágio que a gente tem na Universidade... Tem colegas que trabalham aqui... Eles requerem que a gente assine vários documentos, né? Sobre, ai, “vai afetar tua graduação”, “você tá preparado pra lidar com isso”... E todas as pessoas que eu conheço que têm o mesmo tipo de contrato que eu, são pessoas que trabalham por fora de alguma forma também.

QUARTA ENTREVISTA:

Gabriela: Uhum. E você já se beneficiou de alguma política educacional no Superior? Tipo, programas de cotas, bolsa de estudos, de pesquisa, de extensão, programas de intercâmbio, enfim?

Lygia Fagundes Telles: Não, não.

QUINTA ENTREVISTA:

Gabriela: Tanto na Unochapecó quanto agora, você chegou a se beneficiar de alguma política educacional do ensino superior, como programa de cotas, bolsa de estudo, bolsa de pesquisa, extensão, enfim?

Hilda Hilst: Sim, eu fui bolsista pelo art 170, e eu fiz a minha primeira graduação, era com bolsa do sindicato da que minha mãe é professora, então ela recebia esse valor para colocar os filhos na gravação.

Gabriela: E quanto ao artigo 170, né? Como foi o acesso a essa política? Como tu tomou conhecimento sobre essa possibilidade?

Hilda Hilst: Foi em divulgação em sala de aula... E foi isso.

Gabriela: E essa bolsa te oferecia algum tipo de retorno financeiro?

Hilda Hilst: Sim.

Gabriela: E tu consegue pensar qual é o impacto que essas políticas, tanto a bolsa que tua mãe ganhava pelo sindicato quanto o do Artigo 170, né? Como o acesso a essas políticas impactou na sua vida?

Hilda Hilst: Eu acho que foi maravilhoso. Isso que eu falo de uma posição de vida muito privilegiada. Tenho dois pais que têm curso superior, que têm boas condições e que podem me fornecer bastante regalias para conseguir estudar tranquilamente, mas eu acho que a bolsa do sindicato, ela foi fundamental. Realmente. Tipo, mesmo em momentos que eu pensei desistir, ela era uma bolsa bem rigorosa, que não aceitava trocas de curso, não aceitava reprovação por faltas, várias questões, foi uma das coisas que me mantive alinhada nos momentos em que eu estava desanimada pelo curso.

SEXTA ENTREVISTA:

Gabriela: E você já se beneficiou de alguma política educacional... Programa de cotas, bolsa de estudo, bolsa de pesquisa, de extensão?

Chico Buarque: Eu sou cotista de escola pública, eu entrei assim, e bolsa de extensão... eu não cheguei a pegar a bolsa de pesquisa, mas porque eu não consegui a bolsa que estava disponível. Geralmente tem uma ou duas. Então, as vezes que eu tentei, eu fiquei em terceiro, segundo, e aí eu não consegui pegar...

Gabriela: Como tu tomou conhecimento sobre a possibilidade de fazer o ensino superior numa instituição pública e da questão do próprio acesso dessa política de cotas.

Chico Buarque: As minhas irmãs também são graduadas. Minha irmã mais velha é graduada na UFSC. E minhas duas irmãs saíram do ensino público no ensino médio. E aí elas perderam a cota. E aí minha mãe só mudou o planejamento familiar, mas sempre foi uma estratégia dos meus pais, assim. E não sei... Aqui em Chapecó é uma boa escola no ensino público, e aí meus pais sempre planejaram isso nesse sentido mesmo, que eu talvez não usasse como quase foi o caso.

Gabriela: Você consegue pensar qual o impacto que essa política que coloca tempo na sua vida?

Chico Buarque: Eu com certeza não estaria na Universidade Federal se não fosse a política de cotas.

O Programa de Educação Tutorial, como citado pelo participante, foi instituído pelo artigo 12º da Lei Federal nº 11.180 de 23 de setembro de 2005, que visa promover a formação acadêmica de estudantes de graduação por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão. O PET se destina a grupos de estudantes que demonstram excelência acadêmica e é orientado por um tutor, docente de uma instituição de ensino superior, e desenvolve atividades como estudos temáticos, seminários, cursos e outras atividades acadêmicas complementares. O programa tem como objetivos principais incentivar a formação acadêmica de qualidade, fortalecer a interdisciplinaridade e a atuação coletiva dos estudantes, além de contribuir para a formação de profissionais comprometidos com a transformação social e o desenvolvimento do país (Brasil, 2005).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), também citado durante as entrevistas, foi instituído pelo Decreto Federal nº 7.219 de 24 de junho de 2010, e tem como objetivo incentivar a formação inicial de professores para a educação básica. O PIBID proporciona bolsas de iniciação à docência a estudantes de licenciatura, para que estes desenvolvam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica. O programa é coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e visa promover a integração entre a educação superior e a educação básica, contribuindo para a

melhoria da qualidade da formação inicial de professores e para a valorização do magistério (Brasil, 2005).

As políticas de permanência estudantil, tem como plano de fundo documentos como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Programa Nacional de Assistência Estudantil e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni, e têm como objetivo reduzir as taxas de evasão e incentivar a permanência dos alunos. “Contudo, existe omissão legislativa referente à definição de critérios objetivos para nortear o controle das políticas criadas, o que implica avaliações avulsas, desarmonizadas e sem indicadores específicos” (Silva e Sampaio, 2022, p.606). Essas políticas se apresentam, em muitos dos casos, como a única opção para permanência no ensino superior.

Tomando como exemplo de política de permanência no ensino superior, o Programa Nacional de Assistência Estudantil, que foi instituído pela Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 do Ministério da Educação e pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 da Presidência da República, tem como objetivo democratizar e dar condições de permanência dos estudantes no ensino superior pública federal. As ações de permanência estudantil dispostas pela Portaria referem-se à moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche e apoio pedagógico (Presidência da República, 2007). No Decreto publicado três anos depois, acrescenta-se o “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (Ministério da Educação, 2010). O acesso a essa política acontece, de forma mais ou menos recorrente, de acordo com as necessidades individuais e possibilidades ofertadas pela universidade.

As políticas de permanência estão distantes de atender as necessidades dos estudantes. De forma geral, os problemas sociais acabam por ser individualizados. Dentre tantos, podemos tomar como exemplo a questão do tempo. Alguns dos estudantes entrevistados dedicam-se exclusivamente aos estudos. Enquanto outros precisam trabalhar para arcar com a própria subsistência. A questão da produtividade acadêmica é diretamente afetada por isso.

Nesse sentido, frente à possibilidade de exclusão dos incluídos no ensino superior público federal, as tramas da organização do tempo, da pretensa sincronicidade de processos a serem vivenciados e cumpridos por todos, da suposta homogeneidade de estudantes que pauta a organização acadêmica e desconsidera diversidades, produz-se a individualização de problemáticas. As dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes são imputadas a eles/as mesmos/as, que para enfrentá-las recorrem a estratégias de organização do tempo. Essa trama resulta na produção de subjetividades mais adaptáveis e disponíveis à intensificação de condições de trabalho precarizadas [...]. ao instituírem as condições e possibilidades da vida acadêmica, ainda incutem a responsabilidade pelo

fracasso às/aos estudantes que não conseguem, de alguma forma, dar conta das atividades. A instituição universitária, ao fazer prevalecer nas políticas que regem a organização da vida acadêmica vozes sociais que preconizam produtividade, flexibilidade, individualização, aceleração e homogeneização de espaçotempos, institui mecanismos que produzem sofrimento, efeito do sentimento de não adequação, incapacidade, insuficiência. No mesmo processo, produz-se também o silenciamento desse sentimento de não adequação que, se visibilizado ou audível, é significado por essas mesmas vozes como motivos que justificam a exclusão. (Machado e Zanella, 2021, p.13).

Em síntese, podemos dizer que as políticas de permanência do ensino superior não contemplam as necessidades dos estudantes, por individualizar problemas que deveriam ser tratados no âmbito social. Há de se analisar as diferentes realidades e as inúmeras demandas. Na realidade, compreendemos que não é desta forma que acontece. A precarização das condições de estudos cria sujeitos que precisam se moldar às exigências institucionais. Isso acaba por gerar sentimentos de frustração e inadequação, que muitas vezes são invisibilizados e quase nunca acolhidos.

Para além disso, cabe discutir o impacto que o acesso às políticas - tanto de ingresso, quanto de permanência - impactam nos seus modos de subjetivação. Por um lado, as políticas garantem os direitos do estudante, “[...] concedendo a ele a possibilidade de manter-se na universidade, dá a esse mesmo estudante, por meio dos mecanismos de condução do programa no qual está inserido, um lugar discursivo que é também marcado pela desigualdade que o constitui na universidade [...]” (Machado e Pan, 2014, p.194). As políticas, ao ditarem condições para seu acesso, acabam por normatizar os comportamentos e ações esperados dos estudantes.

TERCEIRA ENTREVISTA:

Gabriela: E você acha que o espaço físico da universidade, assim, tanto RU, biblioteca, espaço de convivência, eles garantem aquilo que o estudante precisa?

Maria Bethânia: Nem um pouco, inclusive, como eu comentei contigo, eu estava participando de um evento hoje e uma das discussões era em relação com a carga horária EAD e extensão dos projetos pedagógicos dos cursos. E uma das questões que a gente comentava hoje era sobre infraestrutura. A universidade daqui, todos os campi de maneira geral, tem em média de 80% dos alunos de classes baixas. A gente está falando de pessoas que precisam de auxílio, que precisam de infraestrutura, que às vezes não têm equipamento, rede em casa. E uns comentários que a gente fez hoje, justamente, né, é que a universidade não tem espaço de estudo para o quantitativo de alunos que tem aqui, não tem espaço nesses horários, principalmente, né, num intervalo das aulas diurnas pras aulas noturnas, que tem estudantes dos dois turnos, e a galera que tá esperando o RU. A gente não tem espaço na universidade para fazer atividades, assim. Às vezes acaba em situações que tem estrutura legal, mas não comporta o quantitativo de alunos necessários, assim, e aí complica tudo, a gente não tem espaços de lazer, de descanso, por exemplo. Tem os puffés aqui, que inclusive sumiram na sua grande maioria. A gente tem propostas, agora, em troca de reitoria e troca de direção, de abertura desses espaços, mas são propostas e não realidades, né...

QUARTA ENTREVISTA:

Gabriela: E sobre os espaços oferecidos pela universidade, como biblioteca, restaurante universitário e outros espaços de convivência, né? Você ocupa esses espaços?

Lygia Fagundes Telles: Confesso que não. A fila é muito grande no RU, não dá tempo. Acabo não... Usufruido pouco, assim, né? A biblioteca... Só se não encontro alguma coisa, hoje em dia, [*no formato*] digital. Já me vi obrigada a usar, porque tem livros que só existem ali na biblioteca. E funcionou, a biblioteca está ali, funciona, ok?

SEXTA ENTREVISTA:

Gabriela: E, pensando assim... Na sua relação com a universidade... Você ocupa os espaços oferecidos por ela? Cantinas, restaurante universitário, biblioteca.

Chico Buarque: Sempre que possível... Sempre que necessário, sempre que possível, todos os dias, até quando não é necessário. Na UFSC... A UFSC é muito acolhedora, nesse sentido, assim, tem muitos projetos de muitos cursos. Eu acho que a UFSC é uma universidade muito grande também, né? Tem 40 mil pessoas no campus. Então eles oferecem muitas coisas diferentes. Os próprios estudantes oferecem... não sei, oferecem formas de integração entre os outros estudantes. Eu participo de projetos de esportes, eu participo de projetos no meu curso, de outros cursos, eu participo de outros projetos que não estão relacionados ao ensino...

[...]

Gabriela: E esses espaços, da biblioteca e do restaurante, enfim, você acha que eles atendem às necessidades dos estudantes?

Chico Buarque: Eu acredito que sim. É, tem seus defeitos, lógico. O restaurante universitário é apertado, enfim, faz muita fila e tem uma demanda muito grande de alunos, mas no geral ele atende, é uma comida de qualidade e está sempre disponível. E é uma política de acessibilidade muito interessante, porque não é o meu caso, eu tenho noção do quanto eu sou privilegiado, mas eu tenho alguns amigos... Esse meu amigo também é um cara que entrou comigo na universidade, ele é cotista também. Tem pessoas que dependiam de políticas muito mais do que eu. E ele é um cara que se não fosse por políticas ele não teria como se manter na universidade e ele não ia ter onde morar e não ia ter o que comer. É... Eu me comparo com ele em muitos sentidos. Na época que a universidade tava fechada ele não tava lá porque ele não tinha o que comer. Ele ficava com a mãe dele em Blumenau. Mesmo que ele tivesse estágio lá os chefes dele mantiveram ele trabalhando a distância... O que era a pergunta?

Gabriela: Era sobre se esses espaços atendem às necessidades dos estudantes?

Chico Buarque: Acho que a resposta é sim, bem sonoro, mas eles têm seus defeitos também, tem coisas que podem ser melhoradas.

Para além das políticas educacionais, podemos ler a universidade como local de encontro. Mais do que se aprende em sala de aula, a universidade age como fator importante na formação subjetiva dos sujeitos, visto que esta é, aqui, “[...] compreendida como uma processualidade, que se constrói e desconstrói no encontro do sujeito com a rede de forças em que está inserido” (Costacurta e Scherma, 2023, p.277). É a cidade, a universidade, os movimentos coletivos e os grupos sociais que, mesmo que vivenciados no coletivo, tomam sentido individual para cada um que vive a experiência. Em suma, “as subjetividades são produzidas através do cruzamento de forças, das relações de saber-poder, dos dispositivos e, especialmente, das experiências. Elas pertencem ao campo social e configuram-se como processos coletivos, constituídos a partir das vivências cotidianas de cada sujeito” (Costacurta e Scherma, 2023, p.277). Desta forma, os centros acadêmicos, movimentos políticos e sociais, atléticas esportivas e eventos organizados institucionalmente - pela universidade ou pelos

cursos, contribuem de maneira significativa na trajetória formativa dos estudantes, conforme relatadas ao longo das entrevistas:

TERCEIRA ENTREVISTA:

Maria Bethânia: Eu acho que, assim, falando como... Já fiz parte do Centro Acadêmico, sou uma pessoa envolvida com o movimento estudantil de maneira geral, articuladamente e paralelamente. Eu acho que a universidade tem propostas, ela tem ideias que acabam muitas vezes sendo barradas por questões burocráticas mesmo, mas há uma necessidade e houve uma necessidade maior de alcançar, e isso me contam pessoas que estão aqui a mais tempo que eu e que já tiveram contato com outros campus, por exemplo, tenho vários amigos que saíram de Erechim, vieram para cá, saíram de Realeza e vieram para cá também. Aonde a gente tem uma universidade com propostas muito bonitas, com ideias muito bonitas, mas que às vezes acabam não sendo executadas. Isso vale tanto pra eventos culturais, quanto pra questões acadêmicas. A gente tem uma universidade onde quem coloca pra frente semanas acadêmicas são os alunos, quem pauta essa necessidade, quem vai vir atrás e vai buscando. No meu curso, por exemplo, desde antes da pandemia já não havia semanas acadêmicas, então foi um movimento que aconteceu no ano passado por parte dos alunos pressionando o colegiado o de curso, pressionando a direção para que as coisas aconteçam. E aí onde a atuação dos centros acadêmicos, das Atléticas e desse aglomerados e coletivos como o que eu faço parte surgem. Hoje eu acho que é por uma necessidade e por um desejo de ver as coisas acontecendo. Então, são momentos onde a gente percebe que de fato o campus tem espaço, ele tem equipamento, que é uma coisa que é muito voltada nas atividades culturais que eu e a galera do Fronteira Cultural estamos desenvolvendo. É que existem coisas que podem ser utilizadas, mas porém não são. E é um espaço onde, felizmente, a gente consegue abertura, não por livre e espontânea vontade dos órgãos necessários, mas porque a gente pressiona. E onde, felizmente, nessa universidade criou-se uma cultura que a gente percebeu que se não tá acontecendo, a gente vai fazer acontecer. E as coisas acabam surgindo e acabam tomando proporções muito grandes. Algo pelo Fronteira que começou... O primeiro Lollapaluffs, ano passado, que foi junto ao JUFFS, que era os jogos universitários acontecendo, tinha um monte de gente aqui, mas não tinham programações. E aí acabou acontecendo, tomou proporções muito maiores, e aí no início desse ano a gente fez o evento de novo, que foi uma semana... Foi um evento, assim, que a gente tocou para frente com pouquíssimo apoio do campus. Conseguimos, com o setor de eventos, alguns equipamentos, mas não teve nenhum professor, nenhum servidor responsável, não tinha naquele momento e não tem até hoje nenhum servidor responsável, não tem, no momento, não tem até hoje, nas atividades que a gente desenvolve. E nós tocamos para frente, assim, foi uma semana de atividades em organização, nós éramos quatro, cinco. E aí agora as coisas foram crescendo e agora, nesses últimos tempo, surgiram mais entidades com vontade de participar. E aí a gente acabou assim, fizemos os eventos, as coisas aconteceram e aí a universidade falou "tá, ok, agora a gente ajuda". E aí foi basicamente assim que as coisas foram acontecendo e aumentando e aí estamos aí agora.

QUARTA ENTREVISTA:

Gabriela: E nos eventos organizados pela instituição, você consegue participar?

Lygia Fagundes Telles: Alguma coisa, tem muita coisa que é no horário de diurno, não consigo. A universidade ainda tem muito esse modelo de parece que ninguém trabalha enquanto estuda. É uma coisa que deveria ser assim, deveria... Todo estudante ganha uma bolsa e só estudar, mas não é realidade, principalmente porque meu curso é noturno. Mas alguns eventos finais de semana, inclusive antes de tudo, tudo que são promovidos, eu acho bem bacana a experiência da universidade de promover esses espaços. Então todo ano a gente tem semanas que fazem seminários, fazem rodas de conversa e tal. Então, eu não consigo aproveitar muita coisa, mas sempre alguma coisa, alguma palestra, a gente acaba aproveitando.

SEXTA ENTREVISTA:

Gabriela: E como tu consegue perceber a importância disso pra tua trajetória acadêmica? Esses outros espaços de integração...

Chico Buarque: Eles tiveram a presença do mesmo momento que eu passei no vestibular. Um dos meus melhores amigos que se formou ano passado, no final do ano passado, ele foi a primeira pessoa que falou comigo, depois da minha mãe, ele falou comigo por causa do esporte. Não era um projeto, era atlética (risos). Ele veio me chamar pra jogar bola. E aí, não sei, foi assim que eu comecei a fazer as minhas amizades. Eu

acho que muito dessa parte... Não sei, dessa parte de ser recebido dessa forma, se foi coisas que me fizeram ficar no curso até hoje. Ano passado... Assim que eu acabei entrando, fiquei amigo dessa rapaziada que praticava esportes e aí... Primeiro eu cheguei na universidade e me chamaram pra jogar bola. Aí fui jogar. E aí descobri que eles eram fascinados por futebol. Essa é uma coisa meio louca pra mim, assim, por que eu tive essa relação com o esporte de ser profissional, ser amador, de ser profissional, de viver disso. E aí depois eu tive uma quebra, né? Parei completamente de praticar esportes. Parei de jogar porque estava muito triste, devastado, não tinha vontade de praticar nenhum esporte mesmo, assim. Só larguei tudo. E aí eu voltei pra universidade e também meio que ressignifiquei as coisas assim a partir desses contatos que tive com essas pessoas. Passei a ter amigos de fato, que frequentavam os mesmos espaços, que a gente tinha interesses em comum, e eles estavam relacionados com o esporte. Então, para mim foi... além de ser esse espaço de integração, de se receber dessa forma, para mim foi uma forma de ressignificar coisas que foram muito doloridas durante a vida. Agora... Acho que nos últimos anos tenho refletido, assim, sobre como o esporte teve impacto na minha vida e de formas muito variadas, diferentes, assim. E eu acho que o esporte universitário tem sido mais agradável, mais saudável, nesse sentido...

Ao findar a trajetória formativa do ensino superior, as expectativas são variadas. Os campos profissionais estão em constante movimento e é possível vislumbrar muitas (ou até mesmo nenhuma) possibilidade ao fim da formação. Estas expectativas variam de acordo com a escolha do curso superior, com as condições sociais dos sujeitos e com a organização do mercado de trabalho para cada área, além do jogo de sobrevivência imposto pelo capitalismo. Neste sentido, podemos ir ao encontro daquilo conceituado por Bakhtin como memória de futuro. O futuro é feito e refeito, pensado e repensado a partir das mudanças que acontecem constantemente no cotidiano. Assim, então, “[...] o sujeito se situa para analisar o presente vivido e, nos limites de suas condições e dos instrumentos disponíveis, construídos pela herança cultural e reconstruídos, modificados, abandonados, ou recriados pelo presente, selecionar uma das possibilidades de ação” (Geraldi, 2003, p.18).

PRIMEIRA ENTREVISTA:

Gabriela: E quais são suas expectativas... Que caminho você pretende seguir?

Elis Regina: Eu estou esperando abrir vaga para pós em sistêmica, que ela é presencial em Xanxerê a cada 15 dias. E eu pretendo abrir uma clínica. De início, como os valores são altos para aluguel de salas, existem alguns coworkers em Chapecó que tu aluga só a sala por hora. Então de início eu pretendo só alugar as salas por hora. E planos de saúde onde eu possa trabalhar.

TERCEIRA ENTREVISTA:

Gabriela: E o seu curso, ele te ajuda a vislumbrar uma possibilidade de futuro profissional na área?

Maria Bethânia: (Risos). Pra ser bem sincera, no momento, não. A Sociologia ela caiu do currículo do ensino médio com o novo ensino médio. Então as possibilidades que eu tenho de atuação e até mesmo em estágios de colegas da profissão, são trabalhar com as trilhas do novo ensino médio. Então não é um cenário muito promissor, a docência de maneira geral, mas na área que eu me encontro. Esse é um fator muito importante na evasão do curso.... Mas, de maneira geral, te dizer que foi uma decisão que, nossa, terei uma carreira, é algo difícil, também. A gente conversa bastante em aula com os colegas e com os professores do curso sobre essas possibilidades... O Licenciado de Ciências Sociais consegue atuar basicamente nas mesmas áreas que os bachareis também, então, falando de questões de pesquisa, né, concursos públicos, mas, de fato é uma área difícil pra questão empregatícia, justamente... A orientação dos professores é que, no geral, seguir na

qualificação, buscando níveis mais altos pra aí talvez (rindo) conseguir um emprego. A docência na educação básica hoje ela tá bem difícil.

QUARTA ENTREVISTA:

Lygia Fagundes Telles: [...] E só fazendo um adendo, eu trabalho em banco, parece que história não tem nada a ver com o Banco do Brasil, né? Mas eu encontrei um nicho dentro do banco, onde eu, enquanto historiadora, posso agregar, que seria o Centro Cultural do Banco do Brasil, que é o lugar onde eu busco hoje uma ascensão profissional para mim. Só pra você perceber, eu não estou tão fora do tom quando eu vou fazer história e invisto numa coisa que eu quero, apesar de ser funcionária do Banco do Brasil.

QUINTA ENTREVISTA:

Gabriela: E por que dessa mudança de área, de sair do design para ir para esse outro curso de uma área completamente diferente?

Hilda Hilst: Frustração.

Gabriela: Em que sentido a frustração?

Hilda Hilst: Eu acho que minha maior frustração foi perceber que basicamente todo o meu tempo era destinado a projetos que eu não acreditava. (pensando). Eu tinha que... No meu perfil pessoal eu estava postando coisas sobre tipo, “aceite corpo”. Enquanto isso, durante o horário comercial eu estava fazendo materiais sobre “emagrecer”; “olha só, esse novo super equipamento que vai fazer você perder vários quilos em não sei quanto tempo”. E sabendo até as ideias, a maioria das pessoas com quem eu trabalhei, que realmente tinham mais verba para investir em projetos maiores, não tinham a mesma mentalidade política do que eu. Então eu sempre senti que eu estava divulgando ideias que eram muito vinculadas a pensamento de direita, a pensamentos... Tipo até... Eu não divulgava fake news, mas as pessoas com quem eu estava trabalhando acreditavam e tinham projetos políticos que eram muito divergentes do meu. Eu sentia que, indiretamente, eu estava divulgando também essas ideias.

[...]

Gabriela: E agora, nesse teu novo curso, tu sente que ainda há essas divergências ou isso está um pouco diferente?

Hilda Hilst: Eu sinto que tem bem menos. Até por ser um curso da área rural, mas que tem esse foco também ambiental, acaba sendo menos envolvido com isso, mesmo se tiver, eu sinto que não precisa... que eu não preciso reforçar nas ideias que eu não tenho. Porque eu sentia muita diferença no design de estar na universidade, que era um lugar que se falava que era mais de esquerda, que tinha ideias mais progressistas. E quando eu caí no mercado de trabalho, eu tinha que ficar com aquela cara de tacho, pensando, “nossa, a Damares ela realmente é uma mulher muito inteligente, nossa”. (risos). E era uma divergência assim que eu não sabia lidar.

SEXTA ENTREVISTA:

Gabriela: E tu consegue vislumbrar um futuro teu trabalhando com o direito?

Chico Buarque: Agora eu me vejo dando aula, em vez de de fato exercer a profissão. A minha experiência na graduação mudou muitas visões que eu tinha sobre a coisa. E na verdade confirmou algumas. Eu nunca quis advogar e era meio que o caminho da coisa.

Levando em consideração o discutido ao longo deste texto, podemos compreender que a construção das políticas públicas, no que diz respeito, aqui, ao campo da educação, age como ferramenta essencial para garantir a educação básica e viabilizar o acesso e a permanência no ensino superior. No entanto, é importante ressaltar que estas políticas, apesar de carregarem um discurso de inclusão e diminuição das desigualdades sociais, seguem, em muitos casos, refletindo ideologias e interesses dominantes que moldam sua implementação e

seu impacto. Nesse sentido, é fundamental adotar uma abordagem crítica que questione as relações de poder subjacentes às políticas educacionais, visando a promoção de uma educação de qualidade, ofertada de acordo com as diferentes realidades e necessidades sociais.

Ressaltamos que “democratizar a educação, assim, não significa apenas democratizar conhecimentos produzidos pelo homem, mas implica também processos de produção subjetiva, processos conduzidos por vozes sociais historicamente constituídas” (Machado e Pan, 2014, p.195). Ao compreender que a trajetória formativa dos estudantes depende, invariavelmente, das políticas educacionais em vigor, devemos prezar pela construção de políticas pautadas na busca pela justiça social, pela equidade e pela qualidade educacional. Para isso, é importante olhar atentamente ao contexto em que o espaço escolar e universitário se insere, sem descredibilizar vivências específicas de cada grupo social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é possível pensarmos em conclusões quando falamos sobre uma processualidade. Nosso cronotopo é marcado por uma continuidade, que nos faz e refaz constantemente enquanto sujeitos. Somos seres inacabados, que se constituem a partir do encontro com o outro, com o território e com os dispositivos, inseridos em um contexto histórico, social, cultural e econômico. No entanto, a partir do desenvolvimento da pesquisa, reiteramos a importância de uma abordagem crítica que questione as relações de poder subjacentes à constituição social, à organização territorial, à cultura e às políticas educacionais.

Ao utilizarmos a metodologia narrativa, conseguimos acessar uma diversidade de percepções sobre os temas que dão corpo ao estudo. Ao realizarmos o processo de cotejamento, como proposto por Bakhtin, permitimos o encontro entre diferentes discursos que se aproximam e se afastam, de acordo com as vivências individuais e com os contextos em que os sujeitos estão inseridos. As entrevistas abordaram direta ou indiretamente os eixos propostos pelos objetivos do trabalho. As narrativas revelam como o acesso aos dispositivos culturais e educacionais, por exemplo, influencia diretamente a formação da subjetividade desses sujeitos, evidenciando as desigualdades estruturais e de acesso presentes na sociedade. A análise cronotópica permitiu contextualizar as narrativas dentro do espaço e tempo a que pertencem, explorando as interconexões entre os sujeitos e o ambiente sociocultural, revelando as complexidades e disparidades vividas na experiência social.

Em linhas gerais, através do cotejamento das falas dos participantes, evidenciamos que a possibilidade de acesso à cidade, aos dispositivos culturais e às políticas educacionais, gera o desenvolvimento do sentimento de pertencimento ao cronotopo em que o sujeito está inserido. Já a ausência de acesso limita as possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional, cria barreiras de interação social e gera sentimentos de exclusão. Ao objetivarmos conhecer as narrativas dos estudantes acerca do acesso à cidade e aos seus dispositivos, auscultamos, além das categorias já imaginadas, a relação dos entrevistados com o conservadorismo e com a desigualdade vivenciada no cotidiano. Em sua grande maioria, os estudantes relatam dificuldades relacionadas ao acesso à moradia, ao transporte público e aos ambientes de convívio social e de expressão cultural. São comuns também os relatos de vivências de desigualdades, que resultam em situações vexatórias ou de violência, principalmente justificadas socialmente pela ascensão do conservadorismo que deslegitima outras formas de vida.

Essas vivências, na e com a cidade, nos permitiram investigar a relação entre território e formação de subjetividades. Ao compreendermos subjetividade como fruto da interconstituição entre o sujeito e seu contexto, e tomarmos isso como categoria de análise, pudemos vislumbrar que os relatos dos estudantes apresentam, de maneira consistente, uma interligação entre seus contextos históricos, sociais e culturais. A cidade, caracterizada como um ambiente socioespacial plural, onde tempos e espaços variados se cruzam para gerar múltiplas experiências, atua como formadora de modos de subjetivação. Nestes contextos, entram em jogo as dinâmicas sociais, as relações de poder, os espaços coletivos e os grupos sociais. Tais elementos incidem sobre os modos de subjetivação e sobre o sentimento de territorialidade vivenciados pelos participantes da pesquisa.

Ao nos propormos a compreender de que formas o acesso (ou a falta dele) a políticas educacionais pode (re)orientar a trajetória formativa de um estudante, analisamos uma vasta gama de políticas acessadas pelos participantes. Examinamos o desenvolvimento dessas políticas, bem como o acesso a elas e o impacto em suas vidas. Tratamos da possibilidade de permanência, principalmente relacionada a questões financeiras, mas também da interação social e da reorientação da trajetória acadêmica dos estudantes. As falas evidenciam que políticas públicas eficazes podem promover qualidade educacional, equidade no acesso e justiça social. No entanto, entraves na implementação destas políticas, principalmente por questões políticas e de gestão orçamentária e governamental, limitam seu alcance e efetividade.

No que tange às políticas educacionais, reiteramos a importância da criação, implementação e manejo de políticas pautadas na busca por justiça social, equidade e qualidade educacional. Essas políticas devem ser desenvolvidas de modo a acolher as diversidades territoriais, culturais e econômicas brasileiras. Apesar dos esforços vistos até então na busca pela inclusão e diminuição das desigualdades, ainda há muitos desafios a serem enfrentados, principalmente na consideração das diferentes necessidades e realidades sociais.

Acerca da formação subjetiva dos sujeitos, podemos considerar a cidade, os espaços de socialização e a universidade como fatores importantes neste processo. Para além dos espaços institucionalizados, são as relações interpessoais, a integração em grupos sociais e em eventos culturais que agem, também, como aspectos relevantes para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento - aqui chamado de territorialidade, e da constituição subjetiva dos sujeitos. É fundamental, portanto, considerar esses espaços como relevantes à trajetória formativa dos sujeitos, tanto no âmbito individual, quanto no âmbito social e acadêmico.

REFERÊNCIAS

- _____. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linhas de Pesquisa do Regimento 2020. Chapecó, 2020. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/cursos/mestradoch/mestrado-em-educacao/linhas-de-pesquisa>> Acesso em: 20 mai. 2023.
- AMORIN, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAITH, Beth (org). **Bakhtin—outros conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 96-114.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE SANTA CATARINA (Estado). Lei Complementar nº 407, de 25 de janeiro de 2008. Regulamenta o art. 171 da Constituição do Estado e institui o Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior no Estado de Santa Catarina.. . Florianópolis, SC.
- BARRETT, Margaret S.; STAUFFER, Sandra L. Narrative inquiry: From story to method. In: BARRETT, Margaret S.; STAUFFER, Sandra L. Narrative inquiry in music education: Troubling certainty. Springer, 2009. p.7-17.
- BARROS, João Paulo Pereira. Constituição de "sentidos" e "subjetividades": aproximações entre Vygostky e Bakhtin. **ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 2, n. 1, p. 133-146, 2012.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, Porto, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF.
- BRASIL. **Decreto nº 7.234**, de 19 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF, 19 jun. 2010.
- BRASIL. **Decreto nº 7.642**, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília, DF.
- BRASIL. **Lei nº 10.216**, de 06 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Brasília, 2001.
- BRASIL. **Lei nº 11.180**, de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências.. . Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei nº 12.029**, de 15 de setembro de 2009. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS e dá outras providências. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. [Edição extra – seção 1].

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF,

BRASIL. MEC. **Relatório do Quarto Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação**, 2022. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf.

CAETANO, M. R.; FONSECA, N.; BASSO, L. **Ensino Médio Integrado como alternativa contra-hegemônica às políticas educacionais neoliberais**. Revista Espaço Pedagógico, [S. l.], v. 30, p. e14244, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14244. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14244>. Acesso em: 15 fev. 2024.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. *Formulação de políticas públicas*. 2018.

CHAPECÓ. **Lei nº 8.019**, de 13 de março de 2024. Institui, no âmbito do Município de Chapecó, o programa de atenção à pessoa em situação de dependência química e alcoólica, doravante denominado de "PROGRAMA MÃO AMIGA: RESGATE DA DIGNIDADE" e dá outras providências. Chapecó, SC, 2024.

CHAPECÓ, Prefeitura de. Chapecó é a 29ª cidade do país que mais gerou emprego no primeiro trimestre. Chapecó, 2024. Disponível em: <https://www.chapeco.sc.gov.br/noticia/8796/chapeco-e-a-29-cidade-do-pais-que-mais-gerou-emprego-no-primeiro-trimestre>. Acesso em: 27 maio 2024.

CHAPECÓ, Prefeitura de. Chapecó lança operação internamento involuntário. Chapecó, 2022a. Disponível em: <https://www.chapeco.sc.gov.br/noticia/5090/chapeco-lanca-operacao-internamento-involuntario>. Acesso em: 27 maio 2024.

CHAPECÓ, Prefeitura de. Chapecó lança pacote de R\$40 milhões em obras na Operação Tapete Preto. Chapecó, 2022b. Disponível em: [https://www.chapeco.sc.gov.br/noticia/4904/chapeco-lanca-pacote-de-r\\$-40-milhoes-em-obras-na-operacao-tapete-preto](https://www.chapeco.sc.gov.br/noticia/4904/chapeco-lanca-pacote-de-r$-40-milhoes-em-obras-na-operacao-tapete-preto). Acesso em: 27 maio 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

COSTACURTA, Gabriela; SCHERMA, Camila Caracelli. COMO FLORES NO ASFALTO: subjetividades que resistem ao cotidiano da cidade. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; RODRIGUES, Nara Caetano. **Da indiferença à não indiferença: como viver a amorosidade?**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023. p. 275-281. Disponível em:

<https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/da-indiferenca-a-nao-indiferenca-como-viver-a-amorosidade-rodas-eeba-2023/>. Acesso em: 15 fev. 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. In: **Feminist legal theories**. Routledge, 2013. p. 23-51.

DIAS, Ana Beatriz Ferreira. Encontro de Palavras em Procedimentos Restaurativos: uma visão possível sobre a linguagem e seu funcionamento. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. 252 f.

FARENZENA, Nalú; LUCE, Maria Beatriz. Políticas públicas de educação no Brasil: reconfigurações e ambiguidades. In: MADEIRA, Ligia Mori (org.). **Avaliação de políticas públicas**. Porto Alegre: UFRGS, 2014. p. 195-215, 2014.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. Uma ponte para o futuro. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3359700/mod_resource/content/0/Brasil%20-%20Uma%20ponte%20para%20o%20futuro%20Fundação%20Ulysses%20Guimarães.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

GEHL, Jan. **Cidades Para Pessoas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. 262 p. Tradução de: Anita Di Marco.

GERALDI, João Wanderley. Palavras escritas, indícios de palavras ditas. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 3, p. 9-26, 2003.

GILL, Scherto; GOODSON, Ivor. Métodos de História de Vida e Narrativa. In: LEWIN, Cathy; SOMEKH, Bridget. Teoria e métodos de pesquisa social. Editora Vozes Limitada, 2017. p. 215-224.

GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA (Estado). Decreto nº 2.672, de 05 de outubro de 2009. Dispõe sobre a regulamentação da execução do programa de bolsas do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior, instituído pela Lei Complementar nº 407, de 25 de janeiro de 2008, e estabelece outras providências. Florianópolis, SC.

HASS, Monica. **O linchamento que muitos querem esquecer**. Editora Argos, 2003.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico Brasileiro. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades - Panorâma. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/chapeco/panorama>. Acesso em: 23 maio 2024.

KERN, Davi. **Poderes que permanecem**: o caso Marcelino Chiarello, a corrupção e a violência como práticas neocoronelistas em Chapecó (SC). 2023.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. Itapevi: Nebli, 2016. 155 p.

LIMA, Márcia Fernanda Carneiro et al. Escritura em Cotejo: o encontro entre as palavras próprias e alheias. In: PETRY, Oto João; BARLETA, Ilma de Andrade; SCHERMA, Camila Caracelli. *Abordagens Teórico-Metodológicas de Pesquisa em Educação: trilhando caminhos*. Curitiba: Crv, 2020.

LOPES, Ana Lucia Adriana Costa e et al. A escritura nas Ciências Humanas: responsabilidade, cotejo e afiguração. In: PETRY, Oto João; BARLETA, Ilma de Andrade; SCHERMA, Camila Caracelli. *Abordagens Teórico-Metodológicas de Pesquisa em Educação: trilhando caminhos*. Curitiba: Crv, 2020.

MACHADO, Jardel Pelissari; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. Política pública e subjetividade: a assistência estudantil na universidade. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 13, n. 1, p. 184-198, 2014.

MACHADO, Jardel Pelissari; ZANELLA, Andrea Vieira. (In) visibilizados e (in) dizíveis da/na vida estudantil na univers/cidade. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 7, p. e021034-e021034, 2021.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Revista Contrapontos**, v. 9, n. 1, p. 4-16, 2009.

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer nº 36**, de 04 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 21**, de 05 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - Sisu. Brasília, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 39**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF, 12 dez. 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 807**, de 18 de junho de 2010. Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 971**, de 09 de outubro de 2009. Institui no Ministério da Educação o Programa Ensino Médio Inovador - o ProEMI. Brasília, DF.

MOLON, Susana Inês. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em estudo**, v. 16, p. 613-622, 2011.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas**. Trad. Agemir Bavaresco e Alceu Ferraro. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2010 (coleção Desenvolvimento Social).

RAMA, Ángel. A Cidade das **Letras**. Brasília: Editora Brasiliense S.A., 1984. 156 p.

RODRIGUES, Cristiano. Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil. **Seminário Internacional Fazendo Gênero**, v. 10, p. 1-12, 2013.

RODRIGUES, Nara Caetano; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo et al. **Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

RUA, Maria das Graças. **Análise de políticas públicas: conceitos básicos**. Manuscrito, elaborado para el Programa de Apoyo a la Gerencia Social en Brasil. Banco Interamericano de Desarrollo: INDES, 1997.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; DA SILVA, Maria Kélia; MELO, Silvano Ferreira. A democratização do acesso ao ensino superior: considerações sobre a adesão da uern ao exame nacional do ensino médio. **Educ. Form.**, v. 2, n. 6, p. 165-185, 2017.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020. 176 p.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton *et al.* **Território, Territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 13-21.

SCHERMA, Camila Caracelli. A insondabilidade e o cotejamento como caminhos metodológicos e de compreensão. In: GEGER/UFSCAR, Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – (org.). **Palavras e Contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica**. São Carlos: Pedro&João, 2017.

SILVA, Polyana Tenório de Freitas; SAMPAIO, Luciano Menezes Bezerra. Políticas de permanência estudantil na educação superior: reflexões de uma revisão da literatura para o contexto brasileiro. **Revista de Administração Pública**, v. 56, p. 603-631, 2022.

SIMON, Lílian Wrzesinski et al. A UFFS como espaço de desenvolvimento, transformação social e preservação da identidade regional. XVI Colóquio internacional de gestão universitária-CIGU. Arequipa, Peru, 2016.

SLEVINSKI, Gabriel Bedin. **Chapecó: memória e monumento**. 2021. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Chapecó, 2021.

VIGOTSKI, Lev S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 21-44, 2000.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

Primeiro momento:

- Apresentação e explicação sobre o objetivo da pesquisa e a importância da participação.
- Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento para Uso de Imagem e Voz.

Compreensão sobre aspectos cotidianos:

- Quantos anos você tem?
- Gênero com que você se identifica
- Em que cidade você mora? Você mora na mesma cidade em que nasceu? Há quantos anos você mora nesta cidade? Por que você se mudou para essa cidade?
- Com quem você mora? Você paga aluguel ou tem casa própria? Como foi a escolha do bairro em que você mora?
- Você trabalha? Com o que? Como se estabelece seu vínculo empregatício (CLT, MEI, PJ, freelancer...)
- De onde vem sua fonte de renda? Você recebe auxílio financeiro externo (familiares, pensão, etc)?
- Como você se desloca entre os espaços que frequenta?
- Você faz uso de transporte público? Se sim, como você avalia a organização deste serviço? Qual o valor que você paga pela passagem?
- Você faz uso de transporte próprio (carro ou moto)? Como se organiza o trânsito da sua cidade?
- Você utiliza a bicicleta como meio de transporte? A sua cidade tem estrutura adequada para isso?
- Você dá/pega carona?
- Você já deixou de ir a algum lugar por falta de transporte adequado ou por não ter acesso a algum meio de transporte?
- Você já passou por alguma situação de violência no transporte ou no caminho para o transporte?
- Quanto aos serviços de saúde: Você tem plano de saúde? Você faz uso dos serviços públicos de saúde? Os serviços públicos oferecidos atendem às suas necessidades? Você já se sentiu desamparado pelos serviços de saúde da sua cidade?

Educação

- Durante o ensino básico, você frequentou escolas públicas ou privadas?
- Como você realizava o deslocamento entre a casa e a escola?
- Como era a estrutura da sua escola?
- Você considera que teve um ensino de qualidade?
- O que você sentiu falta na época da escola?
- Durante o tempo escolar, fez visitas a outros espaços de aprendizagem (como museus).
- De quais experiências você sentiu falta na época da escola? Você se sentiu privado de alguma experiência por conta da sua condição social?
- Você fez curso pré-vestibular?
- Como foi sua forma de acesso ao ensino superior? (vestibular, processo seletivo, enem).
- Em que instituição você estuda?
- É uma instituição pública ou privada?
- Qual curso você estuda?
- Por que escolheu este curso?
- Você já se beneficiou de alguma política educacional no ensino superior? (Programa de cotas, bolsas de estudos, bolsas de pesquisa, bolsas de extensão, programas de intercâmbio...)
- Caso sim, como foi o acesso à essa política? Como você tomou conhecimento sobre ela? Ela te oferece algum tipo de retorno financeiro? Você consegue pensar qual o impacto que essa política teve em sua vida?
- Como é sua relação com sua universidade? Você ocupa os espaços oferecidos por ela (biblioteca, restaurante universitário, outros espaços de convivência)? Você participa de eventos organizados pelo seu curso/universidade?
- Como é seu vínculo com os professores e com os colegas da universidade?

Cultura e lazer:

- Quais lugares você frequenta nos seus momentos de lazer (festas, museus, shows, teatros, parques, feiras, praia, etc).
- Os lugares que você frequenta são, costumeiramente, pagos ou gratuitos?
- Como você se desloca até seus espaços de lazer?

Sobre o acesso à cidade e seus dispositivos:

- Como você descreveria sua relação com a cidade em que vive?
- Os dispositivos presentes na cidade são adequados às suas necessidades e/ou desejos?

O que você percebe que falta em relação a isto?

• Você acredita que seu modo de agir e pensar tem relação com os espaços que você vive?

- Você acha que a cidade influencia no seu modo de perceber e existir no mundo?

- Você se sente pertencente aos espaços que frequenta?

• Você sente que é possível expressar o que você pensa e ser quem você é nos espaços que você frequenta?

• A cidade é constituída por estruturas físicas (como escolas, universidades, serviços de assistência social, espaços de cultura e lazer) e relacionais (no sentido de como se acessam esses espaços). Você percebe que o acesso ou a falta do acesso a esses espaços influencia na sua forma de pensar ou agir?

• De que forma você percebe que a presença ou ausência de determinados elementos estruturais e relacionais afeta suas experiências subjetivas?

• Como são estabelecidas suas relações interpessoais nos contextos em que você frequenta?

• Há alguma experiência significativa que você queira compartilhar sobre estes aspectos?

- Há algum espaço na cidade que você sente uma conexão especial?

• Você se sente pertencente a cidade em que vive? Por quê? Você percebe conflitos entre aquilo que você pensa/acredita com as experiências vividas?