



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

MICHELE BATISTA

**TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS: PERCEPÇÕES E IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS QUE INGRESSARAM NO ENSINO SUPERIOR APÓS OS 25 ANOS NA
UFFS - CAMPUS CHAPECÓ**

**CHAPECÓ
2025**

MICHELE BATISTA

**TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS: PERCEPÇÕES E IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS QUE INGRESSARAM NO ENSINO SUPERIOR APÓS OS 25 ANOS NA
UFFS - CAMPUS CHAPECÓ**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dra. Renilda Vicenzi.

Chapecó
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

SC-484, Km 02 - Fronteira Sul
Chapecó, SC - Brasil
CEP 89815-899

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Batista, Michele

Trajetórias Acadêmicas:: Percepções e Impactos na
Formação de Professoras que Ingressaram no Ensino
Superior Após os 25 anos na UFFS - Campus Chapecó /
Michele Batista. -- 2025.
167 f.

Orientadora: Doutora Renilda Vicenzi

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2025.

1. 1. Formação de professoras. 2.
Interseccionalidade. 3. Decolonialidade. 4. Retomada da
educação formal. 5. Mulheres com mais de 25 anos.. I.
Vicenzi, Renilda, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

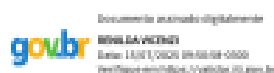
MICHELE BATISTA

**TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS: PERCEPÇÕES E IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS QUE INGRESSARAM NO ENSINO SUPERIOR APÓS OS 25
ANOS NA UFFS - CAMPUS CHAPECÓ**

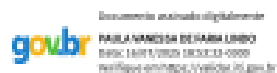
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, para obtenção do título de Mestre
em Educação, defendido em banca examinadora em 03/07/2025.

Aprovado em: 03/07/2025.

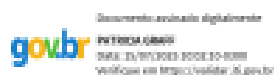
BANCA EXAMINADORA



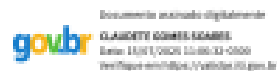
Prof.ª. Dra. Renilda Vicenzi – UFFS
Presidente da banca/orientadora



Prof.ª. Dra. Paula Vanessa de Faria Lindo – UFFS – Campus Erechim
Membro titular externo



Prof.ª. Dra. Patricia Gräff – UFFS
Membro titular interno



Prof.ª. Dra. Claudete Gomes Soares – UFFS
Membro titular interno

Chapecó/SC, julho de 2025.

Dedico a todas a mulheres que ingressaram nas licenciaturas da UFFS – campus Chapecó com mais de 25 anos e que, apesar de todos os julgamentos, decidiram que não iriam “olhar o mundo pelas frestas” (Ribeiro, 2021).

AGRADECIMENTOS

Durante todo o processo de me imaginar sendo estudante de mestrado, que carinhosamente chamei de “mestragem”, estive com meus pensamentos voltados às mulheres. Obviamente, além de ser uma, mas pensando para além das experiências que vivenciei, com foco em todas as histórias que me foram compartilhadas nos atendimentos junto ao Setor de Assuntos Estudantis da UFFS – *campus* Chapecó.

“Mestragem” tornou-se para mim, o processo que continha o sonho que poderia, a longo prazo, me oportunizar a cursar um mestrado. Ainda sem saber como seria esse percurso, mas ele existia em mim, ele estava em mim e eu estava assim vivendo um processo de mestragem associando-o a uma gestação. A algo que começa sem mesmo poder ser visualizado... sem mesmo ter a exata noção de como seria o caminho.

Para a língua portuguesa, mestragem refere-se a um sistema de chaves que permite que uma chave “mestra” abra várias fechaduras, descartando assim a necessidade de carregar diversas chaves individuais. Pensando bem, este também é um sinônimo apropriado, pois o meu processo de “mestragem” preparou o cenário para que o mestrado, se tornasse a chave que abriria (e abriu) muitas portas do conhecimento e das experiências oportunizadas por ele.

Quando enfim consegui materializar a conquista de uma das vagas para o PPGE - UFFS, recebi um potinho com mensagens de incentivo dos amigos do *campus* Chapecó. Foram minhas pílulas que sempre usei quando a autocrítica subia a patamares negativos. Essas mensagens meus queridos, não foram somente um gesto de carinho, pois elas me salvaram em momentos únicos... cada uma delas...

Com isso em mente, os agradecimentos transbordam. Agradecimentos por quem sempre acreditou que eu conseguiria.

A minha família, ninho potente que só me entregou amor neste período. Aos meus pais, irmãos, meu esposo Mauro e aos meus filhos Vincenzo e Helena, pela compreensão, parceria e incentivo.

À inspiradora professora Renilda. Foste minha bússola acolhendo com respeito minhas aspirações e não me deixando perder o foco. Mas que acima de tudo esteve sempre presente e entendeu o meu desejo de dar voz a existência das estudantes que

chegam na graduação após os 25 anos de idade e a atenção pela qual elas são merecedoras.

Educadores que se desafiam a ensinar para além do ambiente de sala de aula, a se deslocar pelo mundo compartilhando conhecimento, aprendem diversas maneiras de transmitir informação. Essa é uma das habilidades mais valiosas que qualquer professor pode adquirir (hooks, 2021, p. 89 e 90).

Os agradecimentos também às professoras Claudete, Patrícia e Paula, que aceitaram participar da minha banca e com olhar atento, trouxeram contribuições que propiciaram o aperfeiçoamento da proposta de pesquisa.

As minhas parceiras de jornada na UFFS: Amanda, Ana Victoria e Larissa, pelo incentivo ainda no meu processo de mestrado. A Mayra que chegou agregando alegria e compreensão no trabalho desenvolvido no SAE e que juntas, as quatro, responderam pelas funções no setor e com isso pude solicitar meu afastamento e vivenciar intensamente todas as etapas após o ingresso no mestrado.

Aos meus queridos colegas assistentes sociais da UFFS: Aline, Ana Paula, Bianca, Rosiléia, Wilian e Zenaide, vocês são sinônimo de força e inspiração.

Aos integrantes do Comitê do PLEDUCA, colegas que se empenharam na orientação para que meu afastamento estivesse de acordo com o que estipulam os regimentos desta, importante conquista da categoria TAE, dentro da UFFS.

Aos integrantes do CEP, pelas orientações recebidas e em especial à Suianny, sempre disponível em todos os contatos que fiz. Isso fez muita diferença!

Aos colegas Ricardo e Pedro pelo retorno com os dados institucionais dos quais necessitei.

Aos colegas da turma 2023/2: Muito obrigada pelas trocas e pela parceria. Apreendi muito com vocês!

As mulheres participantes: a Angel, a Claudia, a Mafaldinha a Mary, a Sá, a Tammy e a Violeta. Que riqueza de experiências! Foi edificante ouvir de vocês que minha pesquisa teria importância para futuras graduandas. Que através de vocês, possamos ecoar as vozes das tantas mulheres que, por questões de gênero, de raça e/ou de classe foram impedidas de concluir a graduação que escolheram.

Muito obrigada!

O que as mulheres carregam...

Elas carregam a euforia de descobrir que o ensino superior também é para elas (Angel e Tammy). Elas carregam a ousadia de poder recomeçar, ainda que seja apenas com um colchonete e uma mala de roupas (Mary). Elas carregam julgamentos por deixarem filhos em casa e ir estudar a noite em outra cidade (Violeta). Elas carregam a força para ir em busca de melhores condições de vida para seus filhos com deficiência (Mafaldinha). Elas carregam no corpo e na alma, cicatrizes de espancamento e humilhações (Sá). Elas carregam a certeza que podem retomar sua formação (Claudia). As mulheres carregam filhos, culpas, desafios, carregam dores, carregam lágrimas, traições, sustos. Carregam ansiedade, carregam inseguranças, carregam julgamentos, carregam piadinhas sem graça sobre seus corpos e sua idade. Carregam medos, carregam estratégias, carregam sonhos, carregam sorrisos e conquistas.... Elas carregam histórias... Há homens que também carregam tudo isso, mas nem sempre carregam tudo isso junto, como o fazem as mulheres. Aprendi a ver com olhos profundos a realidade que se manifesta através do que as mulheres carregam. E agora, carrego a responsabilidade de compartilhar com outras mulheres sobre essas experiências, na esperança de que seus fardos se tornem mais leves.

Michele Batista

RESUMO

Nas últimas décadas as mulheres estão ingressando em maior número no ensino superior, isso é fato. As mulheres com mais de 25 anos, também estão ingressando no ensino superior trazendo consigo uma gana pela retomada de um desejo que foi guardado na “gaveta das coisas menos importantes” em algum momento de suas vidas. O movimento de retomar este sonho, também é um movimento de resgate delas mesmas. Então, ousar falar sobre o ingresso de mulheres com mais de 25 anos na academia, é mais do que imergir nestas trajetórias. É lançar luzes para dificuldades ímpares e encarar de frente a realidade de silenciamento na qual estão submersas, a fim de responder: Quais impactos a ruptura e a retomada do processo de educação formal, em perspectiva interseccional, trouxeram nas trajetórias de mulheres que ingressaram nos cursos de licenciatura da UFFS - *campus* Chapecó, com mais de 25 anos de idade, considerando o ingresso, a permanência, a conclusão e inserção profissional na área da Educação? Dessa forma, objetivo geral está situado em: Analisar as trajetórias de mulheres que vivenciaram a retomada do seu processo de educação formal após os 25 anos de idade, em cursos de licenciaturas da UFFS - *campus* Chapecó, a partir das categorias de gênero e classe, bem como os impactos que o acesso à educação superior e a inserção profissional, trouxeram em suas vidas. Para a realização desta pesquisa, consideramos a perspectiva interseccional como base conceitual, com ênfase em gênero, classe e raça, a partir de Akotirene (2022); Ribeiro (2017); Crenshaw (2014); (2019); Collins; Bilge (2020) e Collins (2022). Sobre ensino superior no Brasil e o histórico/organização da UFFS, constam as análises realizadas Nierotka (2015); Soares (2021) e Pereira (2014). Para contribuir com este ponto, são utilizados documentos institucionais como os Projetos Pedagógicos (PPC's) de cada curso de licenciatura, com especial atenção aos objetivos, justificativas e perfil esperado dos egressos. Dialogamos com bell hooks (2013); (2020) e (2021), sobre a formação de professoras, construindo esse debate através do campo teórico da decolonialidade, especialmente em Balestrin (2013), Grosfoguel (2021), Kilomba (2019), Dussel (1993) e Spivak (2010). A metodologia da pesquisa esteve em Moura; Lima (2014), ancorada na história oral através da roda de conversa que, no desenvolvimento do estudo, esteve imersa pelo conceito interseccional em perspectiva decolonial. Através de dois encontros distintos - duas rodas de conversas -, foram ouvidas mulheres representantes das licenciaturas ofertadas, sendo uma de cada curso, totalizando sete participantes. Os resultados da pesquisa indicam que o acesso a permanência e a conclusão do curso impactaram de maneira positiva na vida pessoal e profissional das pesquisadas. Também apresentam sugestões de ações possíveis de realização e demonstram que há a necessidade de a instituição aprimorar o acolhimento e o acompanhamento, considerando que este público tem características distintas e já chega no ensino superior trazendo toda gama de vivências e de violências interseccionais impostas, pelo patriarcado e pela classe social.

Palavras-chave: Formação de professoras; Interseccionalidade; Decolonialidade. Retomada da educação formal; Mulheres com mais de 25 anos.

ABSTRACT

In the last decades, women have been entering higher education in greater numbers, this is a fact. Women over the age of 25 years old are also entering higher education, bringing with them a desire to reclaim a dream that was once placed in the "back burner" at some point of their lives. The movement to resume this dream is also a movement of self-recovery. Thus, to dare speaking about the entry of women over 25 into academia is more than just diving into these trajectories. It is about shedding light on unique challenges and facing the reality of the silencing in which they are immersed, in order to answer: What impacts have the rupture and the resumption of the formal education process, from an intersectional perspective, had on the trajectories of women over 25 who enrolled in undergraduate teacher education programs at UFFS – Chapecó campus, considering their entry, retention, graduation, and professional insertion in the field of Education? Therefore, the general objective is: To analyze the trajectories of women who resumed their formal education process after the age of 25 in teacher education programs at UFFS – Chapecó campus, based on the categories of gender and class, as well as the impacts that access to higher education and professional insertion have had on their lives. To carry out this research, we consider the intersectional perspective as a conceptual foundation, with an emphasis on gender, class, and race, grounded in Akotirene (2022); Ribeiro (2017); Crenshaw (2014; 2019); Collins & Bilge (2020) and Collins (2022). Regarding higher education in Brazil and the history/organization of UFFS, we reference the analyses by Nierotka (2015); Soares (2021); and Pereira (2014). To support this aspect, we use institutional documents such as the Pedagogical Curriculum (PPCs) of each teacher education program, with particular attention to the objectives, justifications, and expected graduate profiles. In conversation with bell hooks (2013; 2020; 2021) on the formation of female educators, constructing this debate through the theoretical field of decoloniality, especially via Balestrin (2013), Grosfoguel (2021), Kilomba (2019), Dussel (1993), and Spivak (2010). The research methodology is based on Moura & Lima (2014), anchored in oral history through conversation circles, which in the development of the study were immersed in the intersectional concept from a decolonial perspective. Through two separate meetings — two conversation circles — we have listened to women representing the teaching degrees offered, one of each course, totaling seven participants.

The research results indicate that access, retention, and completion of the course had a positive impact on the personal and professional lives of the participants. They also present suggestions for feasible actions and demonstrate the need for the institution to improve its welcoming and support, considering that this population has distinct characteristics and enters higher education already carrying a wide range of experiences and intersectional violence imposed by patriarchy and social class.

Keywords: Teacher education; Intersectionality; Decoloniality; Resumption of formal education; Women over 25.

LISTA DE SIGLAS

ACT	Admissão de Contrato Temporário
BNTD	Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações
CCR	Componente Curricular Regular
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COEPE	Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID 19	Corona Vírus
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MMC	Movimento das Mulheres Agricultoras
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NDE	Núcleo Docente Estruturante
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIN	Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
UAB	Programa Universidade Aberta do Brasil
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
TAE	Técnico-Administrativo em Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	O LUGAR DE PARTIDA E DE PARTILHA PARA A PESQUISA	13
1.2	O PERCURSO CONCEITUAL PARA A PESQUISA.....	19
1.3	RODA DE CONVERSA: UMA METODOLOGIA PARA ENCONTROS.....	30
1.4	CICLOS DA PESQUISA: ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	37
2	CICLO I: “A UFFS ME SALVOU”: DESENCARCERANDO O SONHO DA GRADUAÇÃO	39
2.1	APRESENTANDO AS MULHERES: ESTUDANTES-PROFESSORAS QUE CONSTITUÍRAM A PESQUISA	39
2.2	CONQUISTAS E CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA MESORREGIÃO DA FRONTEIRA SUL: A UFFS COMO EXEMPLO.....	46
2.3	OS CURSOS DE LICENCIATURAS NA UFFS: DESENHANDO UM NOVO CAPÍTULO PARA O ENSINO SUPERIOR NA MESOREGIÃO FRONTEIRA SUL	55
2.3.1	O Curso de Ciências Sociais.....	57
2.3.2	O Curso de Filosofia	58
2.3.3	O Curso de Geografia	60
2.3.4	O Curso de História	62
2.3.5	O Curso de Letras: Português/Espanhol	64
2.3.6	O Curso de Matemática	66
2.3.7	O Curso de Pedagogia.....	68
2.4	ROMPENDO COM AS AMARRAS SEXISTAS: A CORAGEM QUE MOVE E AS ESTRATÉGIAS QUE ALTERAM A REALIDADE	71
2.5	A OPÇÃO POR TORNAR-SE PROFESSORA: DAS INSPIRAÇÕES QUE MOVIMENTAM	76
3	CICLO II: O PROCESSO DE CONSTITUIR-SE ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR	81
3.1	ENTRE (DES)ACOLHIMENTOS E SUPERAÇÕES: CONHECENDO O UNIVERSO QUE CABE NA UNIVERSIDADE	81

3.1.1	Estar na sala de aula: As dificuldades trazidas na bagagem e a relação com os professores	87
3.1.2	Estar na sala de aula: Acolhimento intrínseco e extrínseco	97
3.1.3	Estar na instituição para além da sala de aula: A relação com os setores do campus	105
3.2	O CAMINHO SE FAZ NO CAMINHAR: ESTRATÉGIAS QUE ACOMPANHARAM O PROCESSO DE GRADUAÇÃO E A POSSIBILIDADE DE UMA UNIVERSIDADE HOLÍSTICA	111
3.2.1	Descolonizar a Universidade: um caminho de acolhimento	115
4	CICLO III: “A UFFS ME DEU A CERTEZA QUE EU POSSO FAZER O QUE EU QUISER!”: AS CONQUISTAS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO.....	120
4.1	O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: “EU MEREÇO ESTAR AQUI, NESSE DIA E VIVENDO ISSO!.....	120
4.2	PERCALÇOS E PERSPECTIVAS COM A CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO	125
4.2.1	As conquistas para além do diploma do ensino superior.....	133
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
	REFERÊNCIAS	152
	APÊNDICE A	162
	APÊNDICE B	164
	ANEXO A.....	166

1 INTRODUÇÃO

Este é o início da escrita que está organizado em quatro momentos e tem a intenção de situar os leitores sobre o lugar da pesquisadora; o que motivou o desenvolvimento da pesquisa; sobre a episteme – o campo teórico que a orienta; bem como a metodologia que foi utilizada para a sua construção, e finaliza apresentando a estrutura da pesquisa.

1.1 O LUGAR DE PARTIDA E DE PARTILHA PARA A PESQUISA

A Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS é resultado de uma política de ação afirmativa que foi desenvolvida na direção de promover uma reparação histórica. Foi implementada pelo PROUNI (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), através da proposta governamental de realizar uma reforma universitária¹, voltada para a diminuição das históricas desigualdades de acesso as vagas no Ensino Superior. Em 2025, a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, completará 16 anos de existência e durante este tempo foi, e é, palco da concretização do sonho da graduação e da pós-graduação, como caminho para a melhoria da qualidade de vida, através do conhecimento científico, desenvolvimento humano e construção de uma carreira profissional para muitos estudantes, em especial aqueles vindos da educação pública.

As realidades aglutinadas no ambiente universitário, em geral, perpassam muitas trajetórias de superação, pois são inúmeras as questões que trazem estranhamento a quem se aproxima pela primeira vez do ambiente universitário, sendo desafiador compreender o funcionamento da instituição, situando-se neste espaço, e especialmente, construindo nele, caminhos que oportunizem a conclusão do curso escolhido.

Este foi o cenário que passei a conhecer ao tomar posse da vaga para a qual obtive aprovação em concurso público como Técnica-Administrativa em Educação - TAE, tendo assumido uma das vagas para cargo de assistente social no segundo semestre de

¹ Destacam-se como estratégias de democratização do acesso à educação superior: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e a Lei de Cotas, que prevê uma reserva de vagas para negros, pardos, indígenas e estudantes que cursaram o Ensino Médio em Escola Pública. Informações mais detalhadas podem ser encontradas em: <https://acessounico.mec.gov.br/programas>

2011, no campus Erechim/RS². Desde então, tenho desenvolvido as atividades ligadas ao cargo no Setor de Assuntos Estudantis (SAE). Inicialmente no campus de Erechim e a partir de 2012, no campus Chapecó/SC³, após aprovação da solicitação de remoção, em virtude de minha família estar toda em Chapecó e da minha opção em estar próxima a eles.

Em cada campus há um SAE e a proposta é que em cada setor conte com equipes multiprofissionais, conforme prerrogativa aprovada pela Resolução 10/CONSUNI/CGAE/UFS/2019, que instituiu a Política de Assuntos Estudantis em 2019⁴. Embora se tenha uma política instituída, onde consta a necessidade dessas equipes multiprofissionais, até o momento isso não é realidade em todo *campi*. Ainda assim, em cada SAE, as equipes realizam contato direto com as/os estudantes repassando as mais diversas orientações sobre o funcionamento da universidade, sobre encaminhamento dos auxílios socioeconômicos, bem como sobre a rede pública de atendimento disponível no município e região.

Fica a cargo do Serviço Social⁵ os atendimentos sociais, que são individualizados, realizados em salas que devem ter isolamento acústico e com resguardo ético e sigiloso

² Erechim é um município brasileiro da região sul, localizado no interior do Estado do Rio Grande do Sul. O município localiza-se ao Norte do Estado, na região do Alto Uruguai. Mais informações sobre o município podem ser encontradas no site da Prefeitura Municipal: <https://www.pmerechim.rs.gov.br//pagina/141/apresentacao>. O *campus* da UFS em Erechim/RS foi criado tendo como princípio o Decreto nº 6.755 de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Informações sobre os cursos oferecidos no *campus* constam no site da UFS em: <https://www.ufs.edu.br/ufs/graduacao/cursos-de-graduacao#texto>

³ Chapecó é uma cidade localizada no Oeste do Estado do Santa Catarina. O município se estende por 624,3 km² e contava com 220.367 habitantes no último censo. A densidade demográfica é de 353 habitantes por km² no território do município. O *campus* Chapecó da UFS é o órgão de base integrante da estrutura *multicampi* da instituição. Com organização administrativa e didático-científica próprias, responsável pela gestão do ensino, da pesquisa e da extensão no âmbito do *campus*. Informações sobre os cursos oferecidos no *campus* podem ser encontradas no site da UFS em <https://www.ufs.edu.br/ufs/graduacao/cursos-de-graduacao#texto>

⁴ Segundo a Política de Assuntos Estudantis aprovada (somente após dez anos de criação da UFS), pela Resolução 10/CONSUNI/CGAE/UFS/2019, o SAE de cada *campus* contará com uma equipe composta pelos seguintes profissionais: Assistente social; Psicólogo; Pedagogo; Assistente em administração; Técnico em assuntos educacionais; Profissional da área de enfermagem. A ausência deste conjunto de profissionais é sentida no cotidiano dos trabalhos realizados, sendo pauta constante de reivindicações pelos servidores que atuam nos Setores de Assuntos Estudantis - SAE's.

⁵ Serviço Social é o nome dado ao curso superior que gradua bacharéis em Serviço Social, que por sua vez atuam como Assistentes Sociais. A profissão de Assistente Social foi regulamentada no Brasil pela **LEI No 8.662, DE 7 DE JUNHO DE 1993**.

das informações de cunho pessoal que nos são confiadas pelas/os estudantes. Especialmente no contato durante o atendimento social, são compartilhadas muitas situações dentre as quais, selecionei para a elaboração desta pesquisa, conhecer com maior profundidade a trajetória das estudantes (somente mulheres), que entram no Ensino Superior após os 25 anos de idade, com matrículas nos cursos de licenciaturas ofertados no *campus* Chapecó, entre os anos de 2010 e 2020. Elas se tornaram meu público-alvo pelo desejo de reunir informações que possam ser de acesso público, sobre como se deu o processo de retorno para a educação formal destas estudantes.

Com isso, a pretensão é evidenciar quais foram as estratégias possíveis construídas por essas mulheres na fase anterior a graduação, durante o acesso à vaga na graduação, bem como das estratégias que foram sendo construídas ao longo da sua trajetória acadêmica, correlacionando com as ações de permanência existentes na UFFS e os impactos que esse movimento trouxe à vida delas. Sinalizo aqui, uma identificação em especial do “amadurecer” e “arquitetar” minha própria inscrição no processo seletivo do mestrado, a qual realizei somente depois de onze anos de conclusão de uma pós *lato sensu*.

Ressalvadas as proporções da grandiosidade do trabalho e com o respeito do qual a autora é merecedora, me aproprio, temporariamente, dos termos e conceitos descritos por Grada Kilomba (2019), quando ela, ao relatar sua experiência com o estudo desenvolvido com outras mulheres negras, aborda de forma tão necessária e urgente o racismo. Utilizando toda a construção de lutas e conquistas do feminismo negro como uma ferramenta de ação, a minha apropriação parte de que também nesta pesquisa sobre o qual ora me debruço, o movimento será pela recuperação das experiências vivenciadas e das histórias construídas por mulheres estudantes dos cursos de licenciaturas da UFFS *campus* Chapecó, levando em consideração os impactos de experienciar a inserção em uma graduação após os 25 anos de idade. O esforço dar-se-á também no sentido de considerar a importância destas mulheres se fazerem presentes em uma instituição pública, federal e relativamente nova em nossa região, com o reconhecimento de suas subjetividades nas esferas, política, social e individual.

Isso só se torna concebível quando existe a possibilidade de expressar a própria realidade e as experiências a partir de sua própria percepção e definição, quando se pode (re)definir e recuperar a própria história e realidade. Se as mulheres negras, bem como outros grupos marginalizados, têm o direito capital, em todos os sentidos do termo, de ser reconhecidas como sujeitos, então também devemos ter esse direito reconhecido dentro de processos de pesquisa e de discursos acadêmicos. Esse método de focar no sujeito não é uma forma privilegiada de pesquisa, mas um conceito necessário (Kilomba, 2019, p.82).

Também me aproprio do termo “study up”⁶, utilizado por Grada Kilomba, como sendo uma forma de fazer pesquisa com a qual me identifico. Uma vez que embora não tenha ingressado na graduação após os 25 anos de idade, também vivenciei uma quebra entre uma pós *lato sensu* e a entrada em um programa *scripto sensu*, como já mencionado.

Fazer pesquisa entre iguais tem sido fortemente encorajado por feministas, por representar as condições ideais para relações não hierárquicas entre pesquisadoras/es e informantes, ou seja, onde há experiências compartilhadas, igualdade social e envolvimento com a problemática (Kilomba, 2019, p. 82 - 83).

Há muitas mulheres Brasil a fora, que também vivenciam essa quebra da educação formal, acessando a graduação “tardamente”. Exemplos conhecidos, em especial no mundo acadêmico/literário como o da escritora negra Djamila Ribeiro⁷ não são raros. Djamila ingressou aos 27 anos na graduação de Filosofia, tendo concluído o curso em 2012, aos 32 anos de idade. Também vivenciou rupturas na educação formal, quando interrompeu o percurso da primeira graduação no curso de Jornalismo, em virtude de sua gravidez.

Outro caso que ilustra essa realidade é o de Carla Akotirene⁸ (ela ingressou um ano antes do público-alvo desta pesquisa, mas sua trajetória merece compartilhamento), que iniciou sua graduação em Serviço Social aos 24 anos, tendo concluído o curso em 2008. Desde então, tem se dedicado à carreira de escritora e mantém sua trajetória

⁶ Segundo defende Grada Kilomba, conceito de pesquisa “study up”, centra-se nos sujeitos, na aproximação: “Por conseguinte, não concordo com o ponto de vista tradicional de que o distanciamento emocional, social e político é sempre uma condição favorável para a pesquisa, melhor que o envolvimento mais pessoal. Ser uma pessoa de dentro produz uma base rica, valiosa em pesquisas centradas em sujeitos.” (Kilomba, 2019, p. 83)

⁷ Destaco que a partir de 2024 Djamila Ribeiro passou a lecionar na New York University, assumindo a Andrés Bello Chair in Latin American Cultures and Civilizations. Mais informações sobre a trajetória de Djamila Ribeiro, podem ser encontradas em: <https://www.djamilaribeiro.com.br/>

⁸ Mais informações sobre militância e obras da escritora negra Carla Akotirene, podem ser encontradas em: https://www.wikiwand.com/pt/Carla_Akotirene#introduction

acadêmica e militante voltada para a produção de estudos ancorados no feminismo negro, abordando a interseccionalidade como uma categoria necessária para compreender as violências vivenciadas especialmente pelas mulheres racializadas.

Assim como Djamila Ribeiro e Carla Akotirene, Conceição Evaristo⁹, embora tenha concluído sua primeira graduação aos 25 anos, teve oportunidade de retornar ao ensino superior, em uma segunda graduação, aos 41 anos de idade, seguindo a conclusão do mestrado aos 50 e o doutorado aos 65 anos de idade, confirmando a aposta na educação como espaço libertador para a construção de uma trajetória formativa de superações frente as lembranças das vulnerabilidades que vivenciou quando criança e as que a acompanharam seu caminhar acadêmico.

Esses são apenas alguns exemplos, para identificar como classe, gênero e raça são fundantes para subordinação e exclusão de mulheres negras, conhecidas nacionalmente por suas trajetórias e que se inseriram na graduação tardia ou uma segunda graduação, voltando ao Ensino Superior, depois de um tempo de distanciamento da educação formal, mas que fizeram desse retorno, uma conquista que movimentou a vida de cada uma delas e que hoje movimenta a vida de outras tantas, a partir da influência que exercem com suas carreiras.

Ao pensarmos somente pelo viés da classe, Nadir Zago nos indica que acerca dos processos de escolarização nos meios populares,

Há uma legião de ex-alunos que recomeçam seus estudos mesmo após vários anos de interrupção, indicando que a escolaridade não obedece ao tempo “normal” de entrada e permanência até a finalização de um ciclo escolar, mas se define no tempo “do possível”. A retomada dos estudos, embora com tempo de permanência na instituição bastante variável, significa que a vida escolar não foi encerrada, que há uma ou mais razões para voltar a ser aluno (Zago, 2000, p.25).

Para a realização desta pesquisa, consideramos a perspectiva interseccional (gênero, classe e raça) ao problematizarmos a inserção de mulheres que ingressam na UFFS - *campus* Chapecó, com objetivo de tornarem-se professoras. Todavia, adiantamos ao leitor que a intersecção entre gênero e classe aparecem no texto com maior incidência

⁹ Em fevereiro de 2024, Conceição Evaristo foi eleita como imortal na Academia Mineira de Letras e passou a ocupar a Cadeira n. 40. O título se dá pelo reconhecimento das suas produções na literatura brasileira contemporânea, com traduções para o inglês, francês, espanhol, árabe, italiano e eslovaco. Para acesso a maiores informações: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/conceicao-evaristo-e-consagrada-nova-imortal-pela-academia-mineira-de-letras>

quando comparadas a categoria raça. Isso se deve ao lugar a partir de onde falam as protagonistas das narrativas. Contudo, a base conceitual teórica e literária parte da intersecção das três categorias de análise.

A escolha pela faixa etária mencionada para a realização da pesquisa percorre por dois pontos essenciais, quais sejam: o marco legal trazido pela Emenda Constitucional 59, que inseriu ao texto da LDB, a idade escolar obrigatória referente a educação básica dos 4 aos 17 anos. Em tese, concluindo o Ensino Médio com 17 anos, o ingresso seria com 18 anos no Ensino Superior e sua conclusão estaria próxima aos 24 anos. Esta indicação está disposta no Plano Nacional de Educação (2014-2024), em sua Meta 12, destacando que a faixa etária de 18 a 24 é a prevista para frequentar esse nível de ensino¹⁰. Neste contexto, consideramos também o texto apresentado por Nierotka, que menciona estudos indicando que “a faixa etária de 18 a 24 anos é compreendida como a faixa esperada para que os jovens estejam cursando a educação superior” (Nierotka, 2015, p. 107). Sabemos que há variáveis que envolvem as pessoas em seus contextos sócio-históricos, de territorialidades, de classe, de raça, de gênero e outros que incidem para que estudantes, ao concluir o Ensino Médio, façam o ingresso na sequência no Ensino Superior, contudo frente aos limites de uma pesquisa, optamos por seguir como parâmetro primeiro o marco legal.

O segundo ponto e o mais importante, ou seja, o objeto desta pesquisa, são mulheres que chegam à universidade com mais de 25 anos em cursos de formação de professores e imersas em diferentes realidades que fomentam discriminações e desigualdades. O retorno delas marcando seu ingresso após os 25 anos de idade, afirma que houve um processo de ruptura e de retomada da educação formal. Ou seja, ao acessar uma graduação com 25 anos completos ou mais, podemos inferir que elas tiveram uma “quebra” no seu processo de educação formal, quando saíram do Ensino Médio e por algum/ns motivo/s, não deram continuidade à essa jornada, de modo que a inserção na graduação é uma inserção tardia, por assim dizer. *A priori* a presença delas foi sendo constatada nos acompanhamentos realizados pelo SAE com algumas destas mulheres, e foi comprovada também na averiguação dos dados através dos quais tivemos

¹⁰ https://simec.mec.gov.br/pde/pne/notas_tecnicas/Nota_Tecnica_Meta_12_ciclo_1.pdf. Acesso em: 06 de ago. de 2024.

acesso junto a Diretoria de Registro Acadêmico (DRA), reforçando então, o que a percepção empírica já havia constatado.

Nesse sentido, a investigação desenvolvida na pesquisa recai sobre a seguinte problemática: quais impactos a ruptura e a retomada do processo de educação formal, em perspectiva interseccional, trouxeram nas trajetórias de mulheres que ingressaram nos cursos de licenciatura da UFFS - *campus* Chapecó, com mais de 25 anos de idade, considerando o ingresso, a permanência, a conclusão e inserção profissional na área da Educação?

Dessa forma, objetivo geral está situado em: analisar as trajetórias de mulheres que vivenciaram a retomada do seu processo de educação formal após os 25 anos de idade, em cursos de licenciaturas da UFFS - *campus* Chapecó, a partir das categorias de gênero e classe, bem como os impactos que o acesso à educação superior e a inserção profissional, trouxeram em suas vidas.

Desmembrados do objetivo geral, os objetivos específicos pretendem: a) conhecer a trajetória de educação formal das graduandas e/ou egressas, durante a Educação Básica e no ingresso no Ensino Superior; b) identificar quais foram as estratégias (possibilidades e desafios) construídas pelas graduandas em licenciatura, que viabilizaram a permanência na universidade; c) problematizar acerca dos aspectos institucionais que potencializam ou que dificultam a adaptação destas estudantes, ingressantes nos cursos de graduação em licenciatura da UFFS - *campus* Chapecó; e d) analisar os impactos profissionais que o Ensino Superior proporcionou as mulheres, agora professoras, em intersecção entre gênero e classe.

1.2 O PERCURSO CONCEITUAL PARA A PESQUISA

O levantamento de produções para a elaboração do estado do conhecimento, foi realizado tanto com pesquisas nas bases de dados disponíveis para consulta online, quanto com obras físicas. Com o intuito de conhecer os estudos que já foram elaborados com temática proposta nesta pesquisa ou estudos similares a ela, foi realizada consulta no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Chamou a atenção o fato de que a maioria das dissertações e teses encontradas, não abordam todos os termos relativos a pesquisa aqui proposta. Foram encontradas publicações de estudos desenvolvidos com a temática da educação superior voltados

para a comparação da presença de mulheres e homens no ambiente acadêmico; publicações sobre a incidência do machismo em cursos superiores, na ocasião de entrada de mulheres em cursos nos quais, historicamente, há uma maior presença masculina; outras com estudos de pessoas (mulheres e homens) em vulnerabilidade socioeconômica conseguindo acessar uma graduação, contextualizados a partir da implementação da Lei de Cotas; ou ainda sobre os desafios de estudantes negros no acesso e permanência no Ensino Superior especialmente pela vulnerabilidade socioeconômica e pelo racismo sofrido, incluindo aí a presença de mulheres negras.

Contudo, se faz necessário destacar a pesquisa de Ana Lúcia Guimarães (2003), acerca de trajetórias educacionais, família e casamento. É importante sinalizar que no início da pesquisa a autora indica que seu público alvo são mulheres com mais de 25 anos de idade matriculadas no Ensino Superior, contudo, na continuidade do estudo a faixa etária é reduzida também para idades menores. A referida pesquisa buscou conhecer as percepções das mulheres matriculadas no Ensino Superior, problematizando trajetórias da educação formal destas participantes (indicando rupturas e retornos, sinalizando idades em que ocorreram esses processos), sinalizando também a condição socioeconômica e cultural dessas mulheres, além do estado civil e seus entendimentos sobre os papéis socialmente construídos para as mulheres. Por trazer essas abordagens tal pesquisa também foi importante para a constituição do presente estudo.

Por conseguinte, não foram localizadas publicações cujo foco esteja centrado na entrada de mulheres no Ensino Superior a partir do marcador de idade 25 anos completos ou mais, em cursos de licenciaturas e com abordagem interseccional.

Contudo a avaliação inicial é de que tal constatação não trará prejuízos à elaboração desta pesquisa, visto que os estudos encontrados, tanto na BNTD ou em outros locais de pesquisa (sejam em formato de teses, dissertações ou artigos), trazem contribuições importantes cada um com suas especificidades, ainda que não tratem a temática aqui proposta da sua integralidade. Tais artigos foram encontrados nas bases de dados Scielo (Scientific Electronic Library Online); Mendeley; nos Periódicos da Capes e também em revistas, tais como: Ávila; Portes (2012); Ferreira; Furtado (2022); Guimarães (2003); Nunes; Pina & Silva (2021); Panissa et al. (2023); Paula *et al* (2023), Vieira; Moura (2021); Vieira; Santos & Oliveira (2022).

A pesquisa é realizada com a abordagem conceitual da interseccionalidade em diálogo com o campo teórico decolonial. O debate sobre interseccionalidade chega a meu conhecimento através de Carla Akotirene, que também tem graduação em Serviço Social e que atualmente tem um trabalho expressivo em pautas antirracistas. É a partir dela que inicio a jornada de conhecimento de outras autoras negras, que também resgatam a historicidade acerca do conceito da interseccionalidade. Assim, neste momento, ao abordar o conceito para o desenvolvimento desta pesquisa amparo-me na produção intelectual de Akotirene (2022); Ribeiro (2017); Crenshaw (2014); (2019); Collins; Bilge (2020) e Collins (2022). Sobre ensino superior no Brasil e o histórico e organização da UFFS, constarão as análises realizadas Nierotka (2015); Soares (2021) e Pereira (2014). Para contribuir com este ponto, são utilizados documentos institucionais como os Projetos Pedagógicos (PPC's) de cada curso de licenciatura, com especial atenção aos objetivos, justificativas e perfil esperado dos egressos. Dialogaremos com bell hooks (2013); (2020) e (2021), sobre a formação de professoras, construindo esse debate através do campo teórico da decolonialidade, especialmente com Balestrin (2013), Grosfoguel (2021), Kilomba (2019), Dussel (1993) e Spivak (2010).

Com a explanação das obras que serão basilares, reforçamos que a decolonialidade é a referência epistêmica que conduz o desenvolvimento desta pesquisa. A base conceitual que alimentará as análises das vivências das mulheres sujeitos da pesquisa, é a interseccionalidade. Somadas a isso, contaremos com a sensibilidade dos escritos de bell hooks que transcrevem seu legado de vida e obra, na experiência acadêmica como professora e na sua experiência feminista, a partir do seu lugar de expressão enquanto mulher negra e escritora.

Para o estabelecimento de uma linha de compreensão mínima sobre decolonialidade¹¹, iniciamos abordando sobre a necessidade do reconhecimento dos estudos produzidos no Sul Global. Esse movimento ganha forças (especialmente entre pesquisadores que estão geograficamente nestes espaços), a medida em que se percebe como sendo premente o resgate do que foi encoberto na história. Então os estudos realizados nessa direção seguem contribuindo para o aumento gradual do

¹¹ Ainda, que *a priori*, a pesquisa não tenha sua centralidade calcada em debates conceituais, justifico a importância da manutenção da parte sobre a episteme no texto, pois ela me subsidia tanto pelo campo acadêmico (enquanto mestranda), quanto pelo campo profissional (enquanto assistente social atuando na Assistência Estudantil da UFFS).

reconhecimento da importância dos conhecimentos produzidos no Sul e com isso, contribuindo com a desconstrução da máxima de que está somente no eixo eurocêntrico, o oásis das experiências e verdades válidas cientificamente.

O campo da Educação não detém exclusividade para o desenvolvimento dessas abordagens denominadas decoloniais - e seria um contrassenso que defendesse isso -, mas ocupa lugar de excelência para que esses debates ocorram e para que sejam desenvolvidas reflexões que contribuam nessa direção. O lugar de excelência se imprime com a contribuição na formação de sujeitos que estarão profissionalmente inseridos nas mais variadas frentes, e que por sua vez poderão tecer análises e escolhas com o viés decolonial. Também é a Educação um campo frutífero para o desenvolvimento deste debate, por formar profissionais que serão formadores, os professores, que por sua vez terão condições de continuar expandindo essas análises a luz dos fatos históricos, conectando-os com os fatos que emergem a partir do seu contexto de atuação e lançando luzes a outras vozes, a outros conhecimentos.

Quando pensamos na expressão “o *Outro*”, a primeira compreensão é que estamos nos referindo para algo que está distante, localizado para fora e que não nos diz respeito. Dussel (1993) aproxima esse “*Outro*” a nós, à medida que desvenda essa distância inicialmente percebida, como sendo e estando em nós mesmos. Ou seja, nos desvenda como povo fora do local de concentração do circuito hegemônico de domínio do conhecimento, fora do circuito hegemônico de poder e nos situa como sendo “os *Outros*”. É a partir dessa marcação geográfica, que o autor constrói sua abordagem resgatando termos e acontecimentos. Tendo origens africanas, árabes, asiáticas, latinas, o “*Outro*” somos todos nós que não pertencemos ao circuito de poder europeu ou americano, e que, portanto, não estamos inseridos no que foi nomeado como modernidade.

De forma simplificada, podemos inferir que a nomenclatura modernidade presente na obra, diz respeito a tudo o que foi tornado realidade, que foi oficializado social e ideologicamente imposto com a colonização europeia a partir de 1492, desconsiderando a existência dos povos nativos dos países por eles colonizados, e de que estes povos já tinham um constructo histórico antes dessa data.

A proposta do autor então, recai sobre a necessidade de nos apropriarmos dos fatos anteriores a colonização, para que a partir do local onde nos encontramos,

possamos produzir análises por um viés que potencialize os conhecimentos e tradições dos povos colonizados. Com isso, produzir entendimentos a partir dos fatos históricos não os negando, mas estabelecendo leituras com o olhar de quem em geral se encontra no encobrimento. Esse movimento de compreensão de como o processo foi sendo construído é importante para entendermos a existência desse “*Outro*” que foi fabricado, e com isso não levantar bandeiras para invalidar o processo de conhecimento que se deu com os pensamentos eurocêntricos, mas perceber essas influências em nosso cotidiano. Está nesse processo, o despertar da consciência de dominação tecida pelos atos colonizatórios, e é a partir disso, que podemos estabelecer rupturas epistemológicas na produção de “conhecimentos outros”, a miúdo e partindo da nossa realidade. Então para Dussel (1993), a marcação histórica nomeada como modernidade, é um mito que precisa ser desconstruído para que se possa acessar compreensões existentes a partir de trajetórias milenares anteriores a esta marcação e que foram encobertas por uma narrativa construída através de imposições, ora com a força bruta, ora com imposições ideológicas, ora com as duas frentes combinadas.

Como mencionado no parágrafo anterior, o autor não busca negar a existência da Modernidade, mas insere o termo “transmodernidade”, como sendo essencial para que leituras que respeitem a existência do “*Outro*” possam ser inauguradas e/ou fortalecidas. Então, a “transmodernidade” se trata de uma proposta que visa entender a construção histórica através de uma visão que não desconsidere o que já foi marcado pela modernidade e também pela pós-modernidade, mas que as perceba como realidade e, com isso, se consiga produzir reflexões que as atravessem, reconhecendo a existência do “*Outro*” como merecedor de importância nesse processo.

Isso é importante para que possamos iniciar um processo para

[...] construir uma subjetividade que rompa com as amarras epistêmicas da modernidade. Para que [...] onde quer que adentremos, promovamos uma subjetividade transmoderna que evolua para uma crítica civilizatória da modernidade, para não reproduzir suas lógicas de dominação (Grosfoguel, 2021, p.19).

Especialmente a partir da metade do século XX, passamos a contar com o desenvolvimento de debates que lapidaram uma nomenclatura epistêmica específica, a decolonialidade. A episteme decolonial tem na centralidade do seu debate, o reconhecimento do “*Outro*” como principal pressuposto para a ampliação e aprimoramento dos seus estudos. Considerando-se que a dominação tem origem no

pensamento, a promoção de processos que contribuam para a ruptura epistemológica hegemônica (para que conhecimentos anteriores a dominação eurocêntrica sejam valorados), passam a ser fomentados ganhando força especialmente com os debates de pensadores localizados fora do eixo europeu. Por conseguinte, a proposta trazida a partir dos debates da decolonialidade, aponta justamente para a necessidade de construção de meios para resgatar os saberes que estão fora do circuito hegemônico de produção do conhecimento.

Segundo Luciana Balestrin (2013), decolonial é o movimento que percebe, se posiciona e busca meios de dar voz ao sujeito subalterno que foi colonizado, passando a considerar seus saberes e suas vivências como importantes. O movimento decolonial tece críticas atentas e constantes em relação ao explorador, ao colonizador que foi quem assumiu a posição de detentor da verdade absoluta, impondo seus costumes, seu modo de avaliar e enxergar as relações sociais, assumindo para si a legitimidade do poder através da opressão.

Grosfoguel (2021), chama a atenção para a centralização do pensamento colonial na questão geográfica. Segundo ele, é importante que estejamos alertas para o desenvolvimento de um hiperfoco na “geopolítica do conhecimento”. Com isso nos convida a refletir que se um pensamento tem origem no Norte Global, ele não necessariamente é colonial. Assim, o contrário também se aplica, não sendo necessariamente decolonial um pensamento que surge a partir do Sul Global. O autor defende que o local aonde o conhecimento é produzido “[...] não reflete o suficiente acerca das posições estruturais de poder que o capitalismo globalizado impõe”. (Grosfoguel, 2021, p. 10). Assim, embora avalie como reducionista a classificação geográfica que imprime uma etiqueta para sinalizar os conhecimentos produzidos como colonial ou decolonial, ele não invalida o conceito de geopolítico, mas faz ressalva sobre a importância de conferir onde estão situados política e epistemicamente os sujeitos autores das análises que são produzidas.

Nesse sentido, o autor busca problematizar que,

A atitude decolonial não se baseia somente em criticar as estruturas exteriores do sistema, porque essas estruturas, vale a pena lembrar, estão dentro de todos nós e formam parte da nossa subjetividade. Grande parte da dificuldade de descolonização deve-se a essa dimensão interna colonial em nossa maneira de ser e estar no mundo. É a dificuldade de descolonizar nosso interior e não somente a parte externa. (Grosfoguel, 2021, p. 20)

Essas reflexões são enriquecidas com as contribuições da escritora indiana Spivak (1985), que apresenta incisivas contestações aos discursos hegemônicos, contribuindo com a oferta de elementos para que os sujeitos colonizados também possam se perceber enquanto subjugados e envoltos em um ciclo transgeracional de dominação (para os quais ainda temos um percurso desafiador de identificação e ressignificação), e a partir disso possam pensar criticamente sobre esses processos de dominação.

Através dos apontamentos da autora, podemos entender como subalterna¹²:

aquele cuja voz não pode ser ouvida [...] as camadas mais baixas da sociedade, constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos do estrato social dominante. (Spivak, 2010, p. 12)

Assim, a afirmação de que a subalterna não fala, ou de que ela não pode falar, não se refere a que a não o faça no sentido estrito do termo, que ela não possua a voz como instrumento de comunicação, ou que ela não possa lançar mão de outros meios de se comunicar. Mas refere-se ao fato de que, quando ela tenta se comunicar, não é ouvida, ou seja, o lugar de manifestação que ela ocupa, não lhe confere nem importância, nem representatividade.

A autora também situa em sua obra a posição feminina, como sendo ainda de menor importância. Ou seja, se o sujeito subalterno é feminino, é ainda menos importante em todo o contexto de invisibilização dentro do conceito de subalternidade. “Se no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (Spivak, 2010, p.15), pelas questões intrínsecas ao gênero que foram socialmente construídas.

Os intelectuais ocidentais, também estão citados no texto como contribuintes para a manutenção da subalternidade, por assim dizer, à medida em que ao construir análises sociais, delimitam sua atuação aos fatos ocorridos, assumindo uma posição de

¹² “O termo inglês *subaltern* não tem gênero. No entanto, o título do importante trabalho de Gayatri C. Spivak, *Can the Subaltern Speak?* É comumente traduzido na língua portuguesa para *Pode o Subalterno falar?*, adotando o gênero masculino. Tendo em conta que Spivak é uma mulher, teórica, filósofa e crítica de gênero da Índia que tem feito uma das contribuições mais importantes para o pensamento global, revolucionando os movimentos feministas com a sua escrita. A redução do seu mais importante termo, *Subaltern*, ao gênero masculino na língua portuguesa é duplamente problemática. Por isso, opto por escrever o termo na sua forma feminina: subalterna”. (Kilomba, 2029, p. 20-21)

interlocutores das subalternas e assim não contribuindo para a criação de oportunidades de alteração dessa realidade. Segundo ela, a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais a subalterna possa falar para que, quando ela o faça, possa ser ouvida. A autora reforça esse posicionamento quando afirma que “[...] a produção intelectual ocidental é, de muitas maneiras, cúmplice dos interesses econômicos internacionais do Ocidente” (Spivak, 2010, p. 20). Aponta ainda que os intelectuais, aproveitando o seu lugar de destaque na produção de conhecimento, “[...] devem revelar e conhecer o discurso do “*Outro*” na sociedade” (Spivak, 2010, p.22).

Nesse sentido Spivak sinaliza também sobre o papel da mulher intelectual, na produção de caminhos que retirem outras mulheres da subalternidade da fala afirmando que,

a ela caberá a tarefa de criar espaços e condições de autorrepresentação e de questionar os limites representacionais, bem como seu próprio lugar de enunciação e sua cumplicidade no trabalho intelectual.” (Spivak ,2010, p. 15)

A criação desses espaços de representação serve, também para que as mulheres subalternas, se percebam como subjugadas e queiram sair dessa condição, não delegando a terceiros seus destinos e a como estes interpretam suas ações ou intermediam suas falas. Aqui lembramos dos estudos da autora sobre o ritual indiano chamado Sati¹³, onde mulheres viúvas se imolavam acima do túmulo do marido morto. Esse ritual foi julgado e classificado por agentes externos (colonizadores), como inconcebível, sem mesmo terem ouvido as opiniões dessas mulheres. E essas interpretações foram remodelando as posturas dessas mulheres, interferindo no ritual.

Num exercício de conectar as reflexões apontadas pelos autores mencionados, à pesquisa em desenvolvimento, avalio que estas contribuem sobremaneira em vários pontos, pois impulsionam o olhar a partir de dentro, da realidade conhecida ou da

¹³Spivak traz para análise em sua obra a condição de subalternidade e opressão vivenciadas pelas mulheres, ao descrever como o ritual Sati fez parte da vida de mulheres quando estas ficavam viúvas. O ritual consistia em elas subirem em cima da pira do marido morto e imolarem-se sobre ela, numa demonstração de subalternidade em sua condição feminina perante o marido morto e à sociedade. Mesmo este não sendo um ritual universal entre as mulheres, foi abolido pelos colonizadores britânicos que consideraram esse ato um livramento em defesa da vida dessas mulheres, contudo essa ação foi realizada a partir do entendimento dos colonizadores que impuseram seu modo de avaliar o ritual (Spivak, 2010, p. 100).

realidade que é passível de conhecimento. Obviamente, que querer traçar um paralelo entre o exemplo trazido do ritual do Sati e a retomada do processo de educação formal de mulheres que se inserem em uma licenciatura, pode causar estranheza. Pois um se remete a rituais que envolvem uma série de características distantes geográfica e culturalmente, sobre as quais não possuo domínio de entendimentos para ousar analisá-los e, outro está ligado a formação acadêmica em um país ocidental, que foi colonizado, “conquistou independência”, mas que ainda segue orientação educacional nos moldes hegemônicos. Contudo, o que é necessário marcar é que ambas as situações (direta ou indiretamente) se remetem a realidade de corpos femininos, que sofrem consequências dos resquícios de violências coloniais e, portanto, tais resquícios precisam ser questionados e enfrentados.

Foi justamente no espaço ocupado por corpos femininos, o local aonde se iniciou a construção de entendimentos que perceberam a sobreposição de violências e que possibilitaram a materialização do conceito da interseccionalidade. A interseccionalidade foi um termo cunhado pela jurista americana Kimberle Crenshaw, no final da década de 1980. Esse conceito nomeou, em sua origem, a existência de violências que se sobrepõem nas vivências das mulheres negras. Daí a essência do posicionamento de Akotirene (2022, p. 24), quando ela manifesta que “é da mulher negra o coração do conceito de interseccionalidade”.

Desde que nomeou o termo interseccionalidade, Crenshaw lançou mão da utilização de uma metáfora para melhor explicar a existência da sobreposição de discriminações. A *metáfora das avenidas*, descreve a existência de duas avenidas, que em princípio representam a raça e o sexo. Percorrendo essas avenidas, as trabalhadoras negras não seguem somente por uma via, pois sendo mulheres e negras, em determinado ponto essas avenidas se intersectam, pois a identificação destas mulheres percorre pelas duas avenidas¹⁴.

¹⁴ Questionamentos como o levantado pelas mulheres negras em relação aos postos de trabalho na General Motors, nos EUA, em 1976, foram importantes para que os debates sobre o “não” lugar das trabalhadoras negras no mundo do trabalho. Mais informações podem ser acessadas na obra organizada por Maria Manuel Baptista e Fernanda de Castro (1999) intitulada *Gênero e Performance*, especificamente em seu capítulo 3, denominado *Desmarginalizando a intersecção entre raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina da antidiscriminação, da teoria feminista e da política antirracista*, página 53.

Como analogia, consideremos o tráfego num cruzamento indo e vindo em todas as quatro direções. Do mesmo modo que o tráfego num cruzamento, a discriminação pode fluir em todas as direções. Um acidente num cruzamento pode ser causado por qualquer um dos carros, viajando em qualquer uma das direções e, às vezes, por todos eles. Da mesma forma, se uma mulher negra é prejudicada por estar na intersecção, a sua lesão pode resultar tanto da discriminação sexual quanto da discriminação racial. (Crenshaw, 2019, p. 66).

Assim, o uso de metáforas auxilia para explicar a aplicabilidade da interseccionalidade, e é caminho recorrente na literatura para abordar o termo, com o objetivo de exemplificá-lo e trazê-lo para a realidade através de exemplos palpáveis, oportunizando um melhor entendimento aos leitores.

Crenshaw (2014) expõe sobre a necessidade de o próprio movimento feminista estar sempre atento ao uso de analogias para encurtar o caminho de compreensão sobre a realidade de discriminações vivenciadas pelas mulheres. Que este segue sendo um desafio, pois não raro, são encontradas situações em que há uma dificuldade de compreensão acerca da sobreposição de discriminações, o que acaba por gerar uma camada de violência adicional a uma realidade que já é hostil.

Você tem que mostrar que o tipo de discriminação que as pessoas têm conceituado é limitado, porque barra o seu pensamento quando uma discriminação encontra outro tipo de discriminação. Eu queria criar uma metáfora cotidiana que qualquer pessoa pudesse usar para dizer: é muito bom para mim entender os tipos de discriminações que ocorrem ao longo desta avenida, ao longo deste eixo, mas o que acontece quando ele flui para outro eixo, outra avenida? ¹⁵

Nesse sentido Carla Akotirene também reforça sobre a importância de se transmitir o que é interseccionalidade, a partir de uma linguagem que consiga se fazer compreensível.

[...] o desafio político é rejeitar quaisquer expectativas literárias elitistas, jargões acadêmicos, escrita complexa na terceira pessoa e abstrações científicas paradoxais sob a sombra iluminista eurocêntrica, míope à gramática ancestral de África e diáspora. (Akotirene, 2022, p. 19).

A partir desse entendimento, as análises interseccionais oportunizam uma compreensão ampliada, nos chamando a identificar a existência de relações que se cruzam em todos os aspectos de nossas vidas. Como bem pontuam Collins; Bilge (2020), sendo uma ferramenta analítica, a interseccionalidade aponta para dimensões

¹⁵ Crenshaw, K. sobre interseccionalidade: “Eu queria criar uma metáfora cotidiana que qualquer pessoa pudesse usar”. [Entrevista concedida a] Bim Adwunmi. Portal Geledés. Ago. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/kimberle-crenshaw-sobre-interseccionalidade-eu-queria-criar-uma-metaphora-cotidiana-que-qualquer-pessoa-pudesse-usar/> Acessado em: 08 Abr. de 2024.

importantes que mostram que o crescimento da desigualdade econômica é também medida da desigualdade social em nível mundial. Esmiuçar essa compreensão significa conhecer realidades com um interesse voltado a pensar em ações possíveis de enfrentamento que se revertam em alternativas de mudança. Como nos trazem as autoras, as pessoas possuem entendimentos diferentes frente ao que vivenciam, uma vez que as percepções de realidades e as alternativas de enfrentamento dessas realidades, são diferentes, a depender se são mulheres, crianças, pessoas trans, idosos ou comunidades étnicas e a depender do meio em que vivem. Daí a importância do debate sobre interseccionalidade ser indissociável ao aumento das desigualdades sociais que, fruto da desigualdade econômica, têm reflexos aumentados quando falamos de minorias.

O reconhecimento desse novo jeito de analisar e construir realidades se dá com a contribuição do campo da Educação. Foi com esse olhar que Carla Akotirene em entrevista dada a TV Educativa da Bahia em 2019, compartilhou pontos de sua trajetória de formação e apontou a necessidade do reconhecimento dos conhecimentos a partir do Sul Global, com as vivências produzidas diretamente com populações e intelectuais que sentem e acompanham de perto os resultados produzidos pela desigualdade social. Os reflexos da Educação com o uso das ferramentas analíticas da interseccionalidade, repercutem na formação política dos grupos subjugados. E essa ação produz uma centralidade muito importante sendo uma alternativa de mudança, uma vez que atualmente quem fortemente opera a política de Educação no Brasil é, segundo ela, a branquitude. Ademais, durante a entrevista, Akotirene diz que “[...] se a gente não for submetida/submetido a uma formação política a gente faz aliança com a colonialidade e não com as ferramentas que foram pensadas para as nossas resistências” (Perfil [...], 2019, 7 m 19s).

Ao abordar sobre a importância do lugar de fala, Djamila Ribeiro (2017) analisa a existência e persistência do abafamento, também, das produções de conhecimento forjadas pelos feminismos negros, em uma realidade onde as condições sociais são decisivas para facilitar ou dificultar a visibilidade e a legitimidade do conteúdo produzido. A autora lembra ainda que o lugar de fala, a partir do qual escreve, pode sim considerar as vivências individuais em um dado momento, mas é na coletividade dos fatos comuns, permeados pelo contexto histórico, considerando aspectos de gênero, raça, classe, e

também aspectos geográficos e políticos em que esses grupos vulnerabilizados se encontram, que as resistências são construídas.

A interseccionalidade é um movimento de base que nasceu nas ações cotidianas das mulheres negras, que se viram entrelaçadas por diversas violências e alcançou legitimidade a partir da coletividade, pois quanto mais pessoas conseguem compreender o conceito tanto melhor para o seu fortalecimento. É enfim, conforme Collins (2022), um saber que surge com a experiência, sendo um tipo de resistência que nasceu a partir de grupos que mais precisam do conceito e que visualizam nele a melhor opção para exemplificar suas realidades (Collins, 2022, p. 176).

Aspirando desenvolver a pesquisa a partir da via epistêmica decolonial (o que exige constante vigilância por constituir-se somente através da via contra-hegemônica), reforço que me amparo na interseccionalidade, pois é o conceito que esteve presente nos questionamentos iniciais, que acompanha o desenvolvimento e estará, por opção e importância, na tessitura de conclusões, acerca das trajetórias do tornar-se professora após os 25 anos de idade, com seus desafios, superações e realizações, a partir da narrativa compartilhada pelas mulheres sujeitos desta pesquisa.

1.3 RODA DE CONVERSA: UMA METODOLOGIA PARA ENCONTROS

Uma das ancoras da metodologia da pesquisa é a oralidade, através da compreensão e desenvolvimento da roda de conversa, como método, contando com a compreensão a partir da produção de Moura e Lima (2014). Para a análise dos dados foi utilizada a abordagem quali/quantitativa. Os dados quantitativos se concentraram em apresentar o número de estudantes que concluíram a graduação tendo ingressado com 25 anos completos ou mais, em relação as estudantes que concluíram a graduação e ingressaram com idade menor. Por sua vez, abordagem qualitativa sendo centralidade nesta pesquisa, analisou os aspectos compartilhados a partir das falas das participantes.

A roda de conversa é uma metodologia que traz a proposta de construção coletiva de um debate sobre determinado tema, conduzido a partir de questões postas pelo pesquisador e que se desenvolvem com a interação das participantes. Assim, através da roda de conversa foi possível perceber o que esteve/está na singularidade de cada uma e o que está posto como pertença coletiva, que pode reverberar reflexões e ressignificações da trajetória acadêmica percorrida. Em outros termos, a metodologia da pesquisa é da

história oral, através da roda de conversa, imersa pelo conceito interseccional em perspectiva decolonial.

No âmbito da pesquisa narrativa, a roda de conversa é uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa, pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão.

É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares através de diálogos internos e no silêncio observado e reflexivo. (Moura; Lima, 2014, p. 99).

Nesse sentido, as autoras ressaltam que há que se estabelecer um ambiente em que possam ocorrer trocas de forma dialógica entre as participantes, sendo que as questões elencadas, necessariamente, precisam ser introduzidas a partir das respostas que as entrevistadas vão apresentando. Esse processo ocorre, então, de forma não mecânica, para que a conversação aconteça, o que poderá alterar a ordem das perguntas elencadas, pois a interação com o outro é objetivo de uma roda.

Ainda, segundo as autoras, a abordagem de grupos através da roda de conversa tem a perspectiva de se tornar “[...] um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo. Ela muda caminhos, forja opiniões [...] nela há a possibilidade de reviver o prazer da troca e de produzir dados ricos em conteúdo e significado” (Moura; Lima, 2014, p. 2), e é nesse espaço de protagonismo das falas que este estudo ouviu a trajetória destas estudantes mulheres e as registrou através da realização de uma pesquisa científica.

Como já foi dito, a abordagem quantitativa está inclusa no estudo com a tabulação de dados numéricos, somente com o *status* de graduadas, inserindo dados das estudantes público alvo da pesquisa, que concluíram seus respectivos cursos. Estas informações constam no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA, que é um sistema utilizado pela UFFS para gerenciamento da situação dos estudantes matriculados. Os dados foram rapidamente comparados com as/os demais estudantes, possibilitando a realização de algumas leituras estatísticas entre essas estudantes público alvo e os demais, quer sejam estudantes de licenciaturas ou bacharelados, do gênero feminino ou masculino. Também foram realizadas comparações por cursos de licenciaturas, entre o número de estudantes do sexo feminino que

ingressaram na graduação com 25 anos completos ou mais e as que ingressaram antes de completar 25 anos de idade. O acesso aos dados para contato com as estudantes das licenciaturas foi solicitado através de e-mail, para a Diretoria de Sistemas de Informação da UFFS – DAS, e, também, diretamente com a coordenação de cada curso de graduação. Dessa forma, embora o estudo se proponha a dedicar-se com maior ênfase aos dados qualitativos, os dados quantitativos estão presentes complementando a análise dessas trajetórias.

Essa complementariedade das abordagens quali/quantitativa está na produção de Souza e Kerbauy (2017), quando citam os estudos desenvolvidos pela professora Bernardete Gatti, e nos fazem refletir sobre a importância de trabalharmos tanto com dados qualitativos quanto com os dados quantitativos pois,

[...] de um lado a quantidade é a tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se apresenta e do outro lado ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si. (Souza; Kerbauy, 2017, p. 37)

O texto foi encaminhado para a apreciação do CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS em fevereiro de 2024, tendo parecer final como aprovado em abril de 2024¹⁶, possibilitando que a pesquisa de campo pudesse ser realizada.

O convite para fazer parte do estudo de campo foi realizado através de e-mail e aplicativo de mensagens (WhatsApp), sendo estes os canais também utilizados para o repasse de todas as informações sobre como o trabalho de campo se desenvolveria. A partir do aceite, as participantes receberam cópia do TCLE¹⁷, deixando junto da pesquisadora uma via do documento assinada.

Importante registrar que o processo de preparação para a abordagem de campo, iniciou bem antes de o encontro acontecer. Os contatos foram sendo realizados de forma aleatória, tendo como elemento principal a idade na oportunidade do ingresso das estudantes, dado que foi averiguada na lista repassada pelo setor responsável da UFFS, como já comentado. Ao ter acesso aos dados e iniciar os contatos afim de averiguar

¹⁶ Aprovação no CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética: 77861324.0.0000.5564 - Número do Parecer junto ao CEP: 6.746.611, aprovado em 05/04/2024.

¹⁷ TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, é um instrumental desenvolvido e solicitado aos pesquisadores que realizam intervenções com pessoas. Está dentre as exigências do Comitê de Ética - CEP, da UFFS.

aceites de participação, ocorreram situações diversas, desde as que aceitaram de pronto; as que aceitaram, porém, sem ter condições de participar presencialmente; as que já deram retorno indicando que não poderiam participar e também contatos que foram simplesmente recebidos e não respondidos. Estar pronta para qualquer tipo de resposta, ou não resposta, também faz parte do desenvolvimento enquanto pesquisadora.

O planejamento para a realização do trabalho de campo foi pensando com uma amostragem de no mínimo 7 participantes, estudantes ou egressas. A amostragem levou em consideração pelo menos uma representante de cada curso de licenciatura da UFFS-*campus* Chapecó, como sendo um número razoável, através do qual teríamos condições de apresentar um retrato da trajetória das estudantes que vivenciam a ruptura e a retomada da educação formal, ingressando na graduação após os 25 anos de idade. Desta forma entendemos que seria suficiente para contribuir com o propósito desta pesquisa.

Assim a abordagem de campo ocorreu com sete (7) participantes, uma representante de cada curso de licenciatura (Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Letras/Espanhol, Matemática e Pedagogia), que concluíram a graduação ou que estão cursando, todas ingressantes no período já descrito, de 2010 a 2020. Importante informar que não foram registrados o número de contatos realizados, ou as tentativas de contato. Quando a manifestação de aceite para participação na pesquisa, alcançou a representatividade de cada curso, sendo estudantes ou egressas, foi dado prosseguimento ao trabalho de campo.

Nos contatos em que obtive retorno positivo, recebi informações de que talvez precisariam de carona para o deslocamento e, também uma das participantes que não teria com quem deixar a filha pequena. No intuito de garantir a participação da candidata, uma pessoa externa foi contratada para tomar conta da criança e, com isso a mãe confirmou participação. Fui compreendendo que estar pronta para pensar em alternativas para garantir que a pesquisa aconteça, também faz parte desenvolvimento enquanto pesquisadora. Realizado esse movimento, ao final, contamos com a presença de 4 candidatas presencialmente e 3 que participaram remotamente (online). Assim considerando que já tínhamos maioria das participantes que estariam no encontro presencial, decidimos que para a conclusão da intervenção, um segundo momento

poderia acontecer online visto que duas egressas residem fora de Chapecó, uma em Xaxim e outra em Criciúma, ambos municípios de Santa Catarina.

A intervenção presencial aconteceu mediante agendamento de data, horário e local, previamente definidos, em um sábado (22 de junho de 2024), visto que foi o único dia e horário em que todas poderiam participar, pois nos demais dias da semana estavam envolvidas em atividades ligadas ao trabalho, aulas e/ou estágios. Após o acolhimento, sugerimos às participantes escolherem sobre como gostariam de serem chamadas na pesquisa a título de manter suas identidades em sigilo. Neste encontro, participaram representantes de quatro cursos de licenciaturas da UFFS, *campus* Chapecó: do curso de Letras, a Tammy; do curso de Geografia, contamos com a participação da Mary; do curso de História, com a Claudia; e do curso de Pedagogia, a Angel se fez presente. Apenas a representante de Letras está estudando no momento com previsão de conclusão para 2025. As demais, são egressas concluintes em 2022, 2015 e 2015, respectivamente.

Inicialmente o encontro presencial foi pensando para ocorrer nas dependências do *campus* da UFFS. Para tanto foi agendada a sala onde são desenvolvidas as atividades da INNE – Incubadora de Negócios, ligada ao curso de Administração e localizada no térreo do Bloco A do *campus* Chapecó. A sala foi pensada como uma possibilidade por se tratar de um ambiente que se difere das demais salas de aula, pois o mesmo conta com mobílias que conferem um aspecto de aconchego a quem nela adentra, por contar com sofás e pufes de cores coloridos e ter mesas com formatos ideais para a realização de reuniões. Contudo esse agendamento foi repensado por dois motivos: o primeiro foi por conta de as participantes conseguirem participar somente em um sábado à tarde e chegar ao *campus* neste dia e período seria mais difícil pela localização das instalações da universidade. Isso foi expressado pelas participantes, que confirmaram presença, porém também fizeram essa observação através de contato prévio. O segundo motivo, é que a sala do campus, não poderia oferecer estrutura para guarda e aquecimento de alimentos. Assim o encontro presencial ocorreu em um espaço privado no centro da cidade de Chapecó que foi locado com antecedência. A escolha por este espaço foi com a intenção de ser um ambiente que proporcionasse estrutura para acolhimento com mesas e cadeiras confortáveis. Um local aonde fosse possível oferecer um café às participantes, tendo inclusive cozinha, fogão e micro-ondas para aquecimento do lanche que também foi preparado com antecedência, considerando o número de participantes. Essa acomodação

foi pensada de antemão, pois prospectamos que o encontro se estenderia pela tarde toda. Assim, oferecer um lanche às participantes seria também uma forma de acolhê-las oferecendo conforto. O local também contou um parquinho em anexo, para que a filha de uma das participantes pudesse ser atendida pela recreadora contratada. O encontro iniciou as 14h e se estendeu até as 17h.

A intervenção online (via plataforma *Google Meet*), aconteceu posteriormente, também com dia e horários previamente acordados. A chamada foi realizada em um sábado (20 de julho de 2024), pela manhã, por ser o único dia e turno disponível para participação das duas egressas e da estudante que aceitaram contribuir com a pesquisa. Da mesma forma, solicitamos às participantes que escolhessem como gostariam de serem chamadas. Representando o curso de Ciências Sociais, tivemos a participação de Mafaldinha; do curso de Filosofia contamos com a Sá e do curso de Matemática, com a Violeta. Destas, apenas a representante de Filosofia está com a graduação em andamento, as demais são egressas de 2015 (Mafaldinha) e de 2021 (Violeta). Diferente do encontro presencial, o encontro online não oportuniza algumas interações de contato físico, porém avaliamos que também teve sua importância, visto que as participantes estavam motivadas a contribuir compartilhando suas trajetórias. Este encontro foi agendado para iniciar as 10h da manhã e se estendeu até as 11h40 m.

A avaliação é de que tanto o encontro presencial, quanto o encontro virtual, forneceram informações importantes, e, portanto, para operacionalização do tempo-pesquisa, estes foram considerados como suficientes, não sendo necessário o desenvolvimento de outros momentos. Essa avaliação foi possível de ser constada, pois em ambas as oportunidades, existiu o diálogo entre a pesquisadora e as participantes e momentos também somente entre as participantes, que se sentiram à vontade inclusive para solicitar informações entre si, o que contribuiu sobremaneira para a construção das trocas que foram realizadas.

Nas duas oportunidades, iniciamos provocando as participantes a compartilharem com o grupo sobre como se deu a trajetória de educação formal durante a Educação Básica de cada uma delas e, posteriormente como foi a trajetória do ingresso no Ensino Superior, e a inserção em estágios e/ou na vida profissional. Também cabe o registro que as intervenções realizadas durante a roda de conversa foram gravadas (apenas vozes), após a anuência das participantes.

Salientarmos que não foram encontrados dados oficiais sobre número de matrículas e de estudantes concluintes dos cursos de graduação com mais de 25 anos, em nível nacional. A ausência de informações sobre este público reitera que estas estudantes ainda não figuram como alvo do desenvolvimento de políticas públicas de incentivo ao retorno a educação formal, com o ingresso no Ensino Superior. Consideramos aqui as ações governamentais que levam em consideração os marcos etários legais, que estão descritos em documentos oficiais, tais como, o Censo da Educação Superior de 2022, realizado pelo INEP e, também a descrição contida no texto do PNE (2014-2024). Com efeito, isto está no texto da Meta 12 do PNE que traz a seguinte redação: “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público”.

Destaco que em nível local, o total geral dos cursos da UFFS (em todos os *campus*), considerando bacharelados e licenciaturas, diz respeito a de 36.830 ingressantes.¹⁸ Deste número, 6.028 estão ativos; 7.774 aparecem como concluídos e 23.028 cancelaram suas matrículas.

Os ingressantes com idade até 24 anos que estão ativos tanto nos cursos de bacharelados quanto nas licenciaturas, somam um total de 4.523 com status ativo, 6.558 como já concluintes e 15.491 que cancelaram suas matrículas.

Quando verificamos os dados dos ingressantes (bacharelados e licenciaturas), com idade maior que 24 anos, temos um total de 1.505 ativos, 1.216 concluintes e 7.537 que cancelaram suas matrículas. Ao compararmos os ingressantes somente nos cursos de licenciaturas da UFFS, com idade menor e maior que 24 anos temos o seguinte: ingressantes com status de ativos menores que 24 anos totalizam 1.511 estudantes, enquanto os maiores de 24 anos totalizam 766.

Os ingressantes menores de 24 anos, que concluíram a licenciatura escolhida totalizam 2.486 estudantes. Os maiores de 24 anos com o mesmo status, totalizam 745 estudantes. Já os registros de cancelamentos para os ingressantes menores de 24 anos

¹⁸ As informações aqui dispostas foram fornecidas pela Pró-reitoria de Graduação da UFFS em resposta a e-mail solicitando tais dados.

somam 8.014 e os ingressantes com idade maior, somam 5003 estudantes. Registramos que os dados acima apresentados, foram gerados em razão da solicitação encaminhada, o que nos mostra, que também, a UFFS ainda não desenvolveu um trabalho de acompanhamento ao público que ingressa com idade maior.

1.4 CICLOS DA PESQUISA: ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Por se tratar de uma pesquisa desenvolvida dentro da perspectiva decolonial, que se insere no caminho das resistências epistêmicas de saberes e de poder, contrário a soberania da matriz eurocêntrica, apresentamos uma proposta de desenvolvimento diferente do que normalmente é realizado. Assim essa pesquisa não está organizada em capítulos.

Considerando que a trajetória da educação formal é desenvolvida por ciclos, que também acompanham (ainda que nem sempre de forma linear), os ciclos da vida humana, o desenvolvimento da pesquisa está estruturado dessa maneira: em Ciclos. Essa foi uma opção, considerando que os ciclos possuem pontos de partidas, sobre eles podem incidir interrupções, mas neles também estão as retomadas e possibilidades de finalizações. Assim como foram as trajetórias das mulheres em diálogo conosco aqui nesta pesquisa na educação formal.

Desta maneira, o Ciclo I traz aspectos da educação formal das entrevistadas anterior a entrada na graduação, as estratégias desenvolvidas na construção de um ambiente no qual fosse possível o ingresso no Ensino Superior e o significado da escolha pela formação como professoras. Neste ciclo, será oportuno também abordarmos sobre o histórico da UFFS e os impactos para a Mesorregião onde a instituição foi instalada. Abordaremos também sobre a consolidação dos cursos de licenciaturas ofertados na instituição e no *campus* Chapecó, conversando com aspectos importantes do Projeto Pedagógico (PPC) de cada licenciatura.

O Ciclo II, se dedica a abordar sobre a vida acadêmica das entrevistadas, apontando os desafios relatados por elas para permanecerem na graduação e as estratégias que desenvolveram para os enfrentamentos necessários que vivenciaram no período. Também estarão contempladas as percepções delas sobre as demais ações institucionais os possíveis impactos destas ações na trajetória formativa, bem como sugestões das participantes.

O Ciclo III ocupar-se-á mais detidamente, sobre o que mudou na vida dessas professoras, trazendo assim aspectos da vida profissional das egressas, e um balanço de um “antes e depois” da inserção no ensino superior.

É pertinente ressaltar aos leitores que não haverá um ciclo dedicado exclusivamente a análise das falas das participantes. A proposta que apresentamos é de que as falas das entrevistadas, conforme já mencionado ao final do último item, estejam integradas durante todo o desenvolvimento dos três Ciclos. Assim, estas falas estarão em constante movimento com as contribuições bibliográficas ao longo do texto emprestando vida a ele, inclusive, em alguns momentos, se fazendo presente em títulos e/ou subtítulos dos ciclos.

2 CICLO I: “A UFFS ME SALVOU”: DESENCARCERANDO O SONHO DA GRADUAÇÃO

Este ciclo inicial foi construído para contextualizar a UFFS enquanto uma instituição que foi pensada para diferenciar-se de outras universidades federais mais antigas, que, por tradição se concentram nas capitais ou em cidades que são polos econômicos nos Estados brasileiros. Nele estão descritos os movimentos de inclusão postos em prática na universidade nos momentos iniciais de sua instalação, contudo há ponderações sobre aspectos que não foram considerados nesse processo, portanto as ausências sentidas também estarão relatadas.

Estão expostos também, alguns pontos importantes dos PPC's de cada curso de licenciatura ofertado no *campus* Chapecó e os números de formadas em cada curso de licenciaturas, dentro do período estudado.

Conversando com estes pontos e com a intenção de responder ao objetivo de conhecer a trajetória de educação formal das graduandas e/ou egressas, durante a Educação Básica e no ingresso no Ensino Superior, há algumas falas das estudantes e/ou egressas, abordando as trajetórias delas na educação básica, correlacionando com o ambiente familiar em que viviam, as estratégias que desenvolveram para tornarem possível o ingresso na educação superior e os significados da escolha pela formação para tornarem-se professoras.

Mas para que esta proposta possa ser desenvolvida se faz necessário uma apresentação entre os leitores e o público-alvo da pesquisa.

2.1 APRESENTANDO AS MULHERES: ESTUDANTES-PROFESSORAS QUE CONSTITUÍRAM A PESQUISA

Para conhecermos quem são essas mulheres estudantes-professoras, existem alguns aspectos gerais que precisam estar descritos, a fim de situar os leitores tanto em relação a trajetória educacional, quanto aos aspectos de suas trajetórias pessoais. Com esse intuito, apresentamos a seguir um quadro com informações importantes na trajetória de educação formal das participantes, que em seguida será acompanhado de algumas contextualizações.

Quadro 1 – Dados sobre inserção e conclusão do Ensino Médio e graduação as participantes da pesquisa

Curso	Nome	Ano conclusão Ensino Médio	Idade conclusão Ensino Médio	Ano ingresso Ensino Superior	Idade ingresso Ensino Superior	Status	Ano conclusão Ensino Superior	Idade conclusão Ensino Superior
Ciências Sociais	Mafaldinha	2006 (CEJA)	34	2011.1	38	Graduada	2015.2	43
Filosofia	Sá	2009 (CEJA)	36	2010.2	37	Estudante	2025(previsão)	51 (previsão)
Geografia	Mary	2013(CEJA)	50	2016.1	53	Graduada	2022	59
História	Claudia	1983	16	2011.1	45	Graduada	2015.2	50
Letras	Tammy	2007	17	2017.1	27	Estudante	2024(previsão)	34(previsão)
Matemática	Violeta	1994	18	2015.2*	38	Graduada	2022	44
Pedagogia	Angel	2001	20	2010.1	29	Graduada	2015	34

Das sete mulheres participantes da pesquisa, cinco são egressas, formadas nos cursos de Pedagogia, História, Geografia, Ciências Sociais e Matemática. Duas estão com a graduação em andamento, nos cursos de Letras e Filosofia, com previsão de conclusão para 2024 e 2025, respectivamente. Apenas uma das egressas, cursou mestrado (Claudia) e duas delas tem pelo menos uma pós-graduação *lato sensu* (Violeta e Angel).

As sete, durante o Ensino Fundamental e Médio, estudaram em escolas públicas, sendo que três destas no Estado de Santa Catarina (Angel, Mafaldinha e Sá) e quatro no Rio Grande do Sul (Tammy, Claudia, Mary e Violeta).

Quanto a questão de relacionamentos conjugais, as mulheres embora não tenham sido questionadas, sentiram-se à vontade para compartilhar e por este motivo descreveremos as situações para conhecimento do leitor. Todas são mulheres cisgênero e já eram mães quando iniciaram a graduação. Atualmente, cinco delas convivem com um companheiro (Angel, Claudia, Mafaldinha, Violeta e Tammy). Destas cinco, três compartilharam que convivem em um segundo relacionamento (Claudia, Mafaldinha e Tammy). Das duas que atualmente optaram por não ter companheiro (Sá e Mary), uma delas (Sá) é responsável pelos cuidados de uma neta, porém ela não possui a guarda legal da criança. Das sete entrevistadas, seis são brancas e uma é negra (Tammy)¹⁹.

¹⁹ Cabe destacar que na UFFS – *campus* Chapecó, contamos com a presença de mulheres trans, indígenas e imigrantes de nacionalidades diversas, porém estes não foram parâmetros para participação, configurando assim também como limites dessa pesquisa, mas que podem ser explorados e trazer importantes contribuições em pesquisas futuras.

Compartilho também que foram convidadas mulheres indígenas para participarem da pesquisa, contudo estas não retornaram as mensagens encaminhadas²⁰.

Entendendo as rupturas do processo de educação formal como os períodos de não continuidade nos estudos, estes conforme os relatos das participantes, estão ligados a falta de incentivo para estudar, especialmente por serem mulheres, nascimento de filhos - identificando como a categoria gênero é um elemento fundamente das relações sociais em uma sociedade masculinizada e machista; a desmotivação, além de terem vivenciado muitas mudanças de cidade e, com isso, a não adaptação a novas realidades. Estas mudanças ocorridas sempre foram em função da busca por melhores condições de vida, evidenciando a classe social, também como forte elemento que interfere no desenvolvimento educacional das pessoas. Estas informações serão detalhadas nos próximos pontos desenvolvidos.

Assim sendo, três delas vivenciaram esse processo (de ruptura), após a conclusão do Ensino Médio (Claudia, Tammy e Violeta). Quatro mulheres (Mafaldinha, Sá, Angel e Mary) experimentaram rupturas e retomadas durante a Educação Básica. Para estas quatro, outros momentos de rupturas também ocorreram entre o Ensino Médio e o início da graduação.

Com a intenção de abordarmos também outros aspectos que atravessam a vida dessas mulheres-estudantes-professoras, iniciamos com aquela que compartilhou o apelido carinhoso dado por seus alunos e que também foi escolhido para ser sua identificação durante a roda de conversa: Mafaldinha. Ela compartilhou que os alunos referiram que identificaram características da personagem criada pelo argentino Joaquín Tejió, por ela ser uma mulher branca de cabelos escuros e que na época usava um corte na altura do pescoço. Ela relata que recebeu e acolheu, carinhosamente, o apelido dado por seus alunos. Mafaldinha ingressou na licenciatura de Ciências Sociais aos 38 anos, enquanto vivenciava uma situação e ruptura do seu casamento. Mãe de 4 filhos, sendo que um desses com diagnóstico de autismo severo (nível 3), ela tem um histórico de

²⁰ Pertinente a lembrança que conforme já mencionado em ponto anterior, os convites para participação foram encaminhados de forma aleatória, com atenção primordial para a idade das possíveis participantes. A medida em que ocorreram os aceites foi dado continuidade ao desenvolvimento da pesquisa. Não foram realizados movimentos diversos de convites para além de e-mails e contato com aplicativo de mensagem. Dessa maneira, este aspecto também pode ser considerado um limite da pesquisa, sendo campo a ser explorado futuramente.

várias rupturas e retomadas na sua educação formal. Após a conclusão do curso, Mafaldinha lecionou como professora em Chapecó e atualmente é professora na sua área de formação, no município de Criciúma - SC.

Representando o curso de Filosofia, contamos com a presença da estudante Sá. Ela é uma mulher branca, de cabelos lisos e longos da cor castanho escuro. Há algum tempo ela está separada do companheiro, com quem teve uma única filha e atualmente é responsável pela criação de uma neta. Sá ingressou na graduação aos 37 anos, na primeira turma do curso em 2010. Hoje, com 50 anos, relata que passou por muitos períodos de ruptura e retomada do seu processo de educação formal. Durante a Educação Básica, as várias mudanças de residência se tornaram o motivo principal pela não frequência as aulas. Durante o próprio Ensino Superior, por dificuldades de conciliar trabalho e graduação, e no período da pandemia de COVID 19²¹ por não ter acesso a um computador para acompanhar as aulas. As falas de Sá, centram-se na dificuldade de conclusão do curso e na imensa vontade de concluir essa etapa de sua formação bem como, atestam a questão de classe sendo definidora para mudanças de moradias em cidades e Estados diferentes, na busca por uma melhor qualidade de vida.

A participante Mary tem como uma das suas características mais marcantes a espontaneidade ao falar. Fisicamente, possui pele branca, cabelos levemente ondulados, na roda de conversa, estava com um penteado com cabelos curtos, na altura do pescoço. Ela relatou que ingressou no curso de Geografia, em 2016, aos 53 anos de idade. Vivenciou a Educação Básica na realidade de um pequeno município do interior do Rio Grande do Sul, onde frequentava uma escola que ficava aproximadamente há dois quilômetros da sua casa. O relato de Mary sobre a escola, denota as questões de gênero, na decisão do pai em não concordar com a continuidade dos estudos das meninas. “la correndo de boi, atravessando as roças... Fiz até a quarta série naquela escolinha. E fiz

²¹ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. A pandemia de covid-19 causou a morte de quase 15 milhões de pessoas em todo o mundo, estima a Organização Mundial da Saúde (OMS). No Brasil o total de óbitos já chegou a 713.115. Mais informações podem ser acompanhadas em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19> e <https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19.html/covid-19.html.html>

novamente a quarta série porque não tinha mais... Porque o meu pai não mandava a gente para fora para estudar” (Mary). Ela foi casada durante 30 anos e conforme relata, saiu de casa, dos mandos do pai para casar-se. Durante este tempo, Mary teve 2 filhos e dedicou-se inteiramente as funções de mãe e esposa. Quando retomou seus estudos e concluiu o Ensino Médio pelo CEJA em 2013, percebeu-se querendo mais. A sede pela educação a levou a prestar concursos e a não aceitar mais a posição de submissão enquanto esposa. Ela compartilhou que, na ocasião de sua separação, saiu da casa onde morava com o companheiro e veio pra Chapecó, com suas roupas em uma mala e um colchonete. Ela concluiu o curso em 2022, aos 59 anos de idade. Mary passou em um concurso público municipal em Chapecó, onde trabalha atualmente desempenhando funções administrativas. Segundo o que compartilhou durante a roda de conversa, atualmente não tem mais a intenção de atuar como professora.

Essa realidade de dificuldades durante o Ensino Médio, não foi vivenciada pela participante Claudia. Ela compartilhou que teve um histórico de Educação Básica tranquilo, concluindo o magistério aos 16 anos de idade e logo em seguida já teve a primeira experiência como docente, lecionando no segundo ano do Ensino Fundamental. Claudia é egressa do curso de História e nasceu em Porto Alegre – RS. Compartilhou que se casou muito jovem, e neste relacionamento teve sua primeira filha. Frutos do seu segundo casamento, nasceram mais dois filhos. Ela ingressou na licenciatura aos 45 anos de idade e atualmente trabalha como professora no município de Chapecó, na sua área de formação. A participante é uma pessoa de pele branca, que tem cabelos castanho escuros, e na ocasião do nosso encontro, usava seus cabelos num comprimento pouco abaixo dos seus ombros. Ela compartilhou durante a roda de conversa que já passou por um tratamento contra um câncer em 2020, e, também verbalizou sobre a dificuldade financeira em cursar uma universidade particular. A questão financeira, portanto, deixou evidente que seu processo educacional também esteve cerceado pelas questões de classe. Sua chegada da UFFS foi a oportunidade de realizar o sonho de ser professora, o que particularmente, conforme seus relatos, carregava desde criança.

Com cabelos encaracolados e volumosos, autodeclarada negra, Tammy atualmente está se graduando no curso de Letras. Ela foi a participante mais jovem a fazer parte da pesquisa. Atualmente tem dois filhos, fruto de dois relacionamentos distintos. Filha de mãe solo, compartilhou a lembrança de que na primeira infância, ela

ficava durante a semana longe da mãe que trabalhava em outra cidade e que por esse motivo contava com os cuidados de pessoas amigas da mãe. Cercada pelos cuidados de pessoas amigas, a mãe de Tammy conseguia trabalhar para garantir o sustento das duas.

Longe de ser uma exclusividade de Tammy e sua mãe, mulheres negras em geral tem suas trajetórias permeadas por sobreposições de violências, especialmente quando se agrega a condição da raça questões relacionadas a classe e gênero. Akotirene (2022, p. 47) nos traz a reflexão de que “a interseccionalidade nos permite partir da avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos, para revelar quais são as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressões.”

Mesmo que a mãe de Tammy, vivenciando a realidade de ser mãe solo, trabalhando em outra cidade e, portanto, estando distante de sua filha a maior parte do tempo, denote a interação de violências, ainda assim isso não a impediu de ter um posicionamento em defesa da educação da filha. Prova disso é que Tammy relata que teve algumas mudanças de residência durante a infância, o que a levou a mudar de escolas, mas que isso não afetou a continuidade dos estudos que sempre foram incentivados pela mãe. No período correspondente ao Ensino Médio, ela cursou Técnico em Agropecuária em um dos *campus* do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, onde experienciou ficar longe de casa em alguns períodos durante o ano. Atualmente Tammy vive a expectativa de conclusão do curso de graduação ainda em 2024. Na ocasião da roda de conversa compartilhou que está inserida na sua área de atuação como estagiária, desenvolvendo os estágios obrigatórios do curso.

A representante do curso de Matemática escolheu o nome de uma flor para ser identificada. Violeta tem cabelos lisos e claros. É uma pessoa de pele branca, atualmente casada, mãe de dois filhos e contou que ingressou na UFFS no curso de Matemática aos 38 anos de idade. Compartilhou que durante o tempo em que vivenciou a Educação Básica também sempre contou com o apoio da mãe para continuar os estudos, sendo a mãe figura importante no seu desenvolvimento intelectual pelo sempre constante incentivo à leitura. Ela ingressou na UFFS pela modalidade de retorno de graduado, por já ser concluído a graduação em Economia em uma universidade particular. Atualmente,

passados 2 anos de sua formatura²², atua na sua área de formação no município de Xaxim – SC.

Finalizando, apresentamos algumas características em relação a participante Angel, que é uma mulher branca, com cabelos castanhos com mechas mais claras. Ela tem 43 anos de idade e reside no município de Chapecó, com o companheiro e os dois filhos do casal. Ela concluiu a graduação em 2015, tendo sido estudante da primeira turma do curso de Pedagogia. Relata que sempre estudou em escola pública e ingressou na licenciatura aos 29 anos de idade, tendo permanecido 9 anos entre a conclusão do Ensino Médio e o ingresso no Ensino Superior, afastada da educação formal. Compartilhou que durante a Educação Básica, vivenciou processos de troca de escolas em cidades diferentes, por conta de questões relacionadas a emprego e renda de seus pais, a partir do que também podemos interseccionar que sua realidade, esteve atravessada pela questão de classe. Em seu relato ela relembra que essas trocas influenciaram no seu processo de aprendizagem, uma vez que nem sempre essas experiências foram acolhedoras. Assim, Angel passou por mais de uma experiência de ruptura e retomada da educação formal. Hoje ela trabalha em Chapecó, como professora de Educação Especial.

Ao longo do texto, compartilhadas através dos seus depoimentos, também serão apresentadas outras características pessoais e da trajetória da educação formal de cada uma das participantes. Importante afirmar que abordar as trajetórias das pesquisadas está indissociável às leituras da existência de cada uma delas. Assim, enquanto pesquisadora não tenho como olhar para as pesquisadas e para suas trajetórias sem considerar o olhar interseccional, a partir da proposta deste estudo ao considerar gênero e classe. Registrando que especialmente as reflexões de gênero não recairão sobre questionamentos sobre a motivação de terem escolhido uma licenciatura e não um bacharelado, ou sobre a predominância de mulheres nas licenciaturas em detrimento ao quantitativo de homens, para os quais temos relevantes estudos já publicados²³, mas

²² A referência é a data de realização da roda de conversa que ocorreu em meados de 2024.

²³ Para o aprofundamento sobre o debate de gênero que aborda a questão da feminização do magistério (sem prejuízo a outros que já possam ter sido publicados), sugerimos as leituras dos seguintes textos: Trabalho docente, classe social e relações de gênero, de autoria de Álvaro Hypolito; O Sexo e o gênero na docência de Claudia Vianna e as reflexões constantes no texto de Flúvia Rosemberg, com o título, Educação e Gênero no Brasil. Mais especificações sobre estas obras estão descritas nas referências bibliográficas.

recairão sobre as análises realizadas a partir da escolha por uma licenciatura, os percalços que identificaram e como se comportaram frente a eles, ao ingressarem na UFFS – *campus* Chapecó.

Apresentações feitas, passamos a contextualizar sobre alguns pontos relacionados ao ensino superior no país, a expansão universitária e a criação da UFFS.

2.2 CONQUISTAS E CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA MESORREGIÃO DA FRONTEIRA SUL: A UFFS COMO EXEMPLO

Elitismo e segregação são características indissociáveis do processo histórico da educação superior no Brasil. A partir dessas duas características, de maneira breve, seguem apontamentos acerca do tema.

Anterior ao século XIX apenas tinham acesso à uma graduação os filhos das famílias abastadas que eram detentoras de uma condição econômica muito superior se comparadas com a maioria da população. A fim de garantir uma formação profissional aos herdeiros, estas famílias os encaminhavam para a continuidade dos estudos em instituições estrangeiras, visto que não havia interesse por parte da coroa²⁴ de que os habitantes da América portuguesa, em geral, tivessem acesso a uma formação superior. Por esse motivo, iniciativas que tensionassem para a oferta de educação pública na Colônia sempre foram inviabilizadas (Trevisol; Trevisol; Viecegli, 2009).

Neste cenário, pode-se observar que o processo de instauração da educação superior, acabou por ser implementado somente a partir do século XIX, mas que ainda assim o acesso às vagas permaneceu concentrado para a elite branca.

Portanto, o elitismo no Ensino Superior se traduz como,

uma das características mais marcantes da educação superior brasileira. [...] As elites, de um modo geral, sempre tiveram presente o papel que a educação superior exerce no conjunto das relações sociais, ora como legitimadora do poder

²⁴ Registro um acontecimento recente noticiado pela mídia, onde o presidente de Portugal, Marcelo Rebelo de Sousa, admitiu que seu país tem responsabilidade pelos crimes da era colonial. Nas palavras do presidente, crimes como tráfico de pessoas na África, massacres de indígenas e saques de bens, precisam ter reparação. Para maiores informações acessar Agência Brasil: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2024/04/24/portugal-tem-que-pagar-custos-de-escravidao-no-brasil-diz-presidente-do-pais.ghtml> Acesso em: 22 jan. 2025.

que elas já exercem, ora como potencializadora de novos domínios. (Nierotka; Trevisol, 2017, p. 165, 2017)

Isto posto, podemos ainda, considerando a realidade brasileira, ampliar a análise referente ao processo segregacionista presente na educação superior e inferir que esta foi resultado de uma implementação controlada, que carregou ao longo da sua trajetória, as chagas da colonização europeia e por esse motivo, foi concretizada a conta gotas e que foi ancorada, para além da segregação de classe, também na segregação de gênero e de raça. Foi ancorada na segregação de classe, pois tendo raízes elitizadas, o acesso ao conhecimento produzido especialmente na academia, só recentemente abriu-se para a inserção da camada da população menos favorecida economicamente. Na segregação de gênero, pois a inserção das mulheres se deu tardiamente²⁵ em relação aos homens e, ancorada ainda na segregação de raça, dentro de um país que traficou pessoas do continente africano, as escravizou, tratando-as como mercadorias e, portanto, as excluindo dos processos educacionais, como se estas não tivessem condições de aprendizagem²⁶.

Somente no século XX, mais precisamente a partir do final da década de 1990, no período pós democratização (1985) e constituinte (1988), com a inserção de programas de fomento ao acesso à educação superior, é que as camadas populares iniciaram um processo de ocupação das vagas nas instituições que ofereciam cursos com o referido nível de formação.

Os primeiros passos da chamada reforma universitária, ainda que tenham sido importantes para a democratização do acesso as vagas, foram dados na direção de assegurar um outro aspecto bem peculiar da educação superior no país, que é o fortalecimento da concepção privatista de ensinar. O acesso a essas instituições privadas,

²⁵ “O direito de estudar sempre foi um desafio para as mulheres, mesmo àquelas de famílias abastadas, do império; elas estavam excluídas do processo formativo educacional, restritas exclusivamente à catequese. Sua formação era direcionada exclusivamente para o lar, e para aprender o papel de esposa. Suas principais tarefas estavam em organizar a economia da casa, trabalhar a educação dos filhos, assim como realizar com eficácia e eficiência o papel de mulher do lar” (Vieira; Santos; Oliveira, 2022, p. 5, 6).

²⁶ Uma das falas potentes sobre essa constatação e os efeitos da criação do mito de que pessoas negras são menos capazes intelectualmente, é feita por Carla Akotirene, quando ela afirma que também sofre com as chagas dessa falácia que figura como uma “marca no DNA” que ainda ecoa desautorizando a inteligência negra. (Mulher com a Palavra, 2021, 13m 5s)

se deu através da concretização do Programa Universidade para Todos (ProUni)²⁷, que nasceu com o objetivo de proporcionar vagas no Ensino Superior com uma percentagem de descontos nas mensalidades aos estudantes socialmente vulneráveis. Isso conferiu ao programa uma roupagem de justiça social através da inclusão de estudantes das camadas menos favorecidas, encobrendo a pressão exercida pelas associações que representavam os interesses do setor privado de educação superior (Valle, 2009).

Conforme Nierotka; Trevisol (2017), na mesma direção do ProUni e com o intuito do fortalecimento da democratização do ensino superior no Brasil, outras políticas foram sendo implementadas²⁸ e constavam no Plano Nacional de Educação (2001-2010), tais como o FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, instituído pela Lei n. 11.552/2007; a UAB - Programa Universidade Aberta do Brasil, criado pelo Decreto n. 5.800/2006; a Lei de Cotas - Lei n. 12.711/2012; a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, regida pela Lei n. 11.892/2008; o PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil), pelo Decreto 7234/2010, que recentemente elevado a condição de Lei pelo texto n. 14.914/2024; e o REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído pelo Decreto N. 6.096/2007.

Foi neste contexto de expansão das vagas no Ensino Superior, pela criação do REUNI, que novas instituições federais surgiram e dentre elas, a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS²⁹. A Lei n. 12.029, de 15 de setembro de 2009, além de criar a

²⁷ O PROUNI foi implementado no primeiro mandato do governo Lula, inicialmente como Medida Provisória N. 213 de 10 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004), e posteriormente tornou-se a Lei N. 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005).

²⁸ Informações sobre o FIES, estão disponíveis em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11552.htm. Informações sobre o UAB disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265>. Informações sobre a Lei de Cotas, disponíveis em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/lei-de-cotas>. Informações sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, disponíveis em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Informações sobre o PNAES, disponíveis em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm. Informações sobre o REUNI, disponíveis em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Registro que o acesso aos links descritos foram realizados na mesma data: 24 fev. 2025.

²⁹ A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) foi criada em setembro de 2009, mediante a publicação da lei nº 12.029. Sua implantação está relacionada ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que visa à ampliação do acesso ao ensino superior público e orienta ações que promovam a diminuição das taxas de evasão universitária. Sediada em Chapecó/SC, a instituição possui estrutura multicampi que integra os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Entre

UFFS, indicando em linhas gerais como se daria o seu funcionamento, deliberando autonomia para a designação do seu estatuto e demais prerrogativas intrinsecamente ligadas a sua razão de existência, também trouxe reflexos sociais que contribuíram com a diminuição do processo de litoralização³⁰, sinalizando para uma reversão do quadro histórico de desassistência da esfera pública na Educação Superior na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul.

Figura 1: Localização da UFFS - Multicampi.



Fonte: Departamento de Comunicação Visual da UFFS, 2024.

A participante da pesquisa e egressa Angel lembrou como foi saber sobre a possibilidade de estudar em uma instituição federal: “Foi meu irmão que me disse para fazer o ENEM que iria ter uma Universidade Federal aqui em Chapecó. Ele me escreveu, mas eu dizia: “D’aonde? Como é que vai ter uma universidade aqui! Isso não vai ter aqui! Eu não acreditava!” (Angel, Entrevista, 22 de junho de 2024).

A descrença inicial lembrada na fala de Angel, é o retrato do que estava no imaginário da população da região, de que não seria possível a construção de uma instituição de Ensino Superior em uma região que nunca contou com esse tipo de

os princípios norteadores do Projeto Político Institucional da universidade destaca-se o comprometimento com a formação de cidadãos conscientes e empenhados com o desenvolvimento social, ambiental e territorial do país. Conforme o Ministério da Integração Nacional, a instituição está inserida dentro da Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul, composta por 396 municípios e população aproximada de 3,9 milhões de habitantes. Maiores informações podem ser encontradas em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/82682/51541> Acesso em: 17 fev. 2025

³⁰ Mais informações sobre o histórico de mobilização para a criação da UFFS podem ser encontradas no site da instituição. Acessadas pelo link <https://www.uffs.edu.br/uffs/a-instituicao/apresentacao> Acesso em: 17 fev. 2025

equipamento público. O movimento inovador trazido pelo REUNI, com a concretização da UFFS tornou-se realidade e acabou por alterar a realidade também da entrevistada, sendo hoje egressa do curso de Pedagogia.

Conforme sinaliza Nierotka (2015), além da localização geográfica, a UFFS possui um processo de criação que é considerado como,

singular e “*sui generis*”, no âmbito das demais IES públicas brasileiras, por se tratar de uma experiência que partiu de “baixo para cima”, da luta dos movimentos sociais, a partir de uma demanda histórica por educação superior pública. (Nierotka, 2015, p. 158)

Cabe destacar que políticas públicas que fomentaram a criação da UFFS existem por esforços governamentais, que consideraram a educação um investimento consistente, mas esse movimento esteve permeado pelas tensões da sociedade civil. Nesse sentido destacamos aqui a manifestação do interesse e a articulação que foi mobilizada pelos movimentos sociais do campo existentes da região Sul, como por exemplo o MAB, MST e MMC³¹, que através de suas lideranças e intelectualidade, fizeram os anseios populares chegarem aos espaços de decisão de poder.

Esta característica sinaliza que a instituição desde sua criação esteve sensível para a realização de movimentos de inclusão, inicialmente focados na trajetória escolar dos

³¹ MAB: O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) tem uma longa história de resistência, lutas e conquistas. Nasceu na década de 1980, por meio de experiências de organização local e regional, enfrentando ameaças e agressões sofridas na implantação de projetos de hidrelétricas. Mais tarde, se transformou em organização nacional e, hoje, além de fazer a luta pelos direitos dos atingidos, reivindica um Projeto Energético Popular para mudar pela raiz todas as estruturas injustas desta sociedade. Site: <https://mab.org.br/> Acesso em: 17 fev. 2025

MST: A história do Movimento dos Trabalhadores sem Terra se apoia inicialmente em atos de resistência indígenas como de Sepé Tiarajú e da comunidade Guarani, como uma semente de exemplo da luta pelo direito à terra. Uma das primeiras demonstrações de força, por parte dos Sem Terra, ocorreu em 25 de julho de 1981, em um ato público com mais de quinze mil pessoas, noticiado pela imprensa de Porto Alegre como “a maior manifestação realizada por trabalhadores rurais na história do Rio Grande do Sul”. Site: <https://mst.org.br/> Acesso em: 17 fev. 2025

MMC: Em Santa Catarina, o MMC/SC surgiu na década de 1980 sob a denominação de Movimento de Mulheres Agricultoras. Em reportagem no site Brasil de Fato, há um importante relato de Clementina Dalchiavon, uma das fundadoras do movimento. Segundo ela foi necessária muita união das mulheres para enfrentar o primeiro obstáculo de consolidação do movimento, o machismo cotidiano. “Não foi uma luta fácil, principalmente para as mulheres casadas. O boato que os homens contavam pelos bares é que a gente ia abandoná-los e moraríamos todas juntas numa só casa, o medo que os homens tinham é de quem ia cuidar dos afazeres domésticos para eles”, lembra a agricultora. Site Brasil de Fato: <https://www.brasildefato.com.br/2018/12/16/a-resistencia-que-vem-das-mulheres-camponesas-de-santa-catarina> e site MMC: <https://mmcbrazil.org/> Acesso em: 17 fev. 2025

candidatos, priorizando aquelas e aqueles vindos de escolas públicas³², e num segundo momento, também reservou vagas seguindo critérios pensados nos rendimentos do grupo familiar, instituindo também as cotas de renda.

Contudo, a proposta de inclusão defendida na concepção da UFFS deixou portas entreabertas, que não necessariamente sinalizaram um “convite a entrar” à todas e a todos os interessados em ocupar uma vaga. Tão pouco essas portas entreabertas oportunizaram uma participação ampliada no debate sobre como o ensino na nova instituição seria organizado. É o que nos traz Soares (2021), abordando sobre as fragilidades do discurso inicial de inclusão manifestado pela UFFS, que figurou apenas sob a inclusão de pessoas brancas, com enfoque prioritário na questão econômica dos candidatos às vagas no Ensino Superior. Para a autora, a UFFS ao escolher pautar-se apenas pela classe social, percorreu o caminho de uma “democratização incompleta”, especialmente por não considerar em sua origem enquanto instituição de ensino, as questões raciais na constituição tanto das cotas de acesso, quanto pela opção de trabalhar conhecimentos de outras epistemologias e por estas outras epistemes, constarem intimamente nas propostas curriculares dos cursos de graduação.

Então, muito embora a UFFS tenha registrado em sua história a participação dos movimentos sociais como um marco importante, e de fato foi, a ausência da representatividade indígena e negra nos momentos iniciais de sua constituição, também é uma marca que a acompanhará³³. A ausência do movimento negro, é apontada pela autora, como exemplo de uma falha crucial dentro de uma instituição, que por ser federal e criada a partir de uma perspectiva popular, subentende-se que esta deveria ter incluído, desde seu início, os primeiros passos para a construção de entradas equânimes para todas e todos as/os estudantes brasileiros.

³² A instituição utilizou-se de um sistema de bonificação baseado no tempo de escola pública dos candidatos para beneficiá-los com as vagas. Nos três primeiros anos essa política de bonificação foi aplicada nos processos seletivos da UFFS e publicada em editais específicos para cada ano, conforme nos traz Nierotka (2015, p.86 - 87).

³³ Cabe registrar que o cenário descrito aborda os momentos iniciais da UFFS e não busca maquiagem realidades. Atualmente a UFFS, segue as normativas nacionais de reserva de vagas através da Política de Cotas, para estudantes com deficiência, estudantes negros e estudantes indígenas. No cenário interno, a instituição também conta com um programa exclusivo de acesso a vagas para estudantes indígenas – PIN, que foi desenvolvido pelo envolvimento de alguns docentes e técnico-administrativos da universidade. Contudo, como em qualquer outra instituição federal de ensino superior, por receber estudantes das mais variadas regiões do país, existem muitos desafios a serem gerenciados.

[...] dessa forma entendemos que o protagonismo masculino e branco em uma região do Brasil que forja sua identidade a partir dos vínculos europeus, alinhada a uma tradição de esquerda que banaliza a luta do movimento social negro como cultural ou identitária, fez com que o projeto político da UFFS tenha se desenvolvido totalmente acomodado à hegemonia racial, apesar de se colocar em um campo democrático e/ou progressista. (Soares, 2021, p.15)

Sobre esse ponto é salutar abordarmos com as considerações apresentadas por Nierotka (2015, p. 88), resgatando que a UFFS não adotou políticas considerando o recorte étnico-racial, por acreditar que no início do seu funcionamento a população negra estaria contemplada no fator escola pública e, posteriormente, na questão do rendimento familiar. Nessa direção a autora compartilha os apontamentos de Pereira, o qual traz que “o fato de haver uma predominância de brancos na região da Mesorregião em que a UFFS está instalada pode ter sido um dos motivos pelos quais esse debate não esteve presente nos processos inaugurais da Universidade” (Pereira, 2014, p. 157). Contudo, o autor também observa que, muito embora a UFFS tenha se instalado numa Mesorregião onde já existiam quilombos e reservas indígenas em número significativo, ainda assim esse debate não foi estendido à essas populações³⁴ (Pereira, 2014).

Essas ponderações coadunam com o posicionamento compartilhado por Soares (2021), quando lembra que ainda que estejamos falando a partir do campo democrático, a compreensão de que ser branco significa não ser racializado e que ser negro ou indígena confere as pessoas um local de fala marcado por suas características físicas, e que isso não raro, retira delas direitos natos e reafirma o “lugar da branquitude na hegemonia racial brasileira” (Soares, 2021, p.10), ignorando assim contribuições que os considerados racializados possam trazer para os debates quando uma importante instituição de ensino é criada. Essa realidade é, para a autora, a constatação de que “o branco performa o indivíduo, isso lhe permite não ver raça nos espaços em que a sua presença é a dominante”. (Soares, 2021, p.6).

³⁴ Considerando importante lançar um olhar para os números apresentados pelo Censo 2022, quanto ao levantamento da população indígena e quilombola, registramos que no Brasil existem 1.327.802 quilombolas. Destes, 29.056, correspondendo 2,19% residem na região Sul do país, sendo que 4.447 residem em Santa Catarina; 7.113 no Estado do Paraná e 17.496, no Rio Grande do Sul. Mais informações em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37464-brasil-tem-1-3-milhao-de-quilombolas-em-1-696-municipios> A população indígena conta com 1.693.535 pessoas, pelos registros do Censo 2022. Destes, 88.000, correspondendo 5,2% residem na região Sul. Santa Catarina, conta com 21.541 indígenas; o Paraná com 30.460 e o Estado do Rio Grande do Sul com 36.096 indígenas. Mais informações em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/08/brasil-tem-1-69-milhao-de-indigenas-aponta-censo-2022> Ambas informações foram acessadas em: 20 fev. 2025.

A análise da referida autora, vai ao encontro de um exemplo trazido por bell hooks, o qual compartilho neste momento, a título de enriquecermos o debate de que a hegemonia racial está enraizada e constantemente produz silenciamentos, que independem da localização geográfica.

Na faculdade onde leciono, um professor branco de sociologia se orgulhava do fato de que, no início do curso, dizia aos estudantes que o foco seria classe social, não raça e gênero. Provavelmente, ele queria dizer que, como os velhos esquerdistas, só focalizaria economia, como havia treinado a fazer. Talvez ele não quisesse que os estudantes analisassem a miríade de maneiras pelas quais raça e gênero fundamentam a construção da classe em nossa sociedade. Ou talvez, com um típico pensamento supremacista branco e patriarcal, ele estivesse seguro de que a raça e gênero realmente não afetavam as relações de classe. Seu aviso autoritário, com efeito, silenciava os estudantes, que nem mesmo levantavam questões. (hooks, 2020, p. 64)

A UFFS avançou quando passou a considerar reserva de vagas para as cotas étnico raciais (pretos, pardos e indígenas), de pessoas com deficiência e a observar também princípios de respeito a diversidade, os incluindo nos documentos oficiais³⁵. Contudo, a observação atenta da realidade é uma ação que ainda carece de internalização e constância no desenvolvimento das ações que abarquem a

forma como os conhecimentos são produzidos, os pressupostos epistemológicos que dominam a produção do conhecimento, a organização curricular, a composição de classe, gênero e étnico-racial dos professores e professoras, dos gestores e das gestoras (Soares, 2021, p. 6).

Pois estes são aspectos adicionais, apresentados pela autora, como ausentes na sua constituição enquanto instituição e que precisam de vigília constante, pois são uma “resposta radical ao caráter elitista e colonial das instituições de ensino superior no Brasil” (Soares, 2021, p. 6).

Esse debate, que traz à tona a crítica sobre as ausências construídas nos momentos iniciais da UFFS, é pertinente, para que possamos “treinar” nosso olhar, para a amplitude da realidade. É pertinente, para valorizarmos nossas raízes e desenvolver políticas institucionais a partir de um olhar decolonial, que pode e deve ser ampliado para a totalidade, conhecendo e reconhecendo o público que ocupa as vagas dos cursos e,

³⁵ Um dos exemplos das conquistas que foram sendo implementadas ao longo da trajetória da UFFS foi a inclusão no nome social em todos os documentos oficiais da instituição. Vide a Resolução N. 11/CONSUNI/UFFS/2026. Informações detalhadas podem ser encontradas em: <https://www.uffs.edu.br/UFFS/atos-normativos/resolucao/consuni/2016-0011>. Acesso em 5 mar. 2025.

com isso, pensar no acolhimento e em vieses de permanência, conhecendo as necessidades apresentadas pela diversidade contida na instituição.

Nesse sentido, a necessidade do acolhimento quando o estudante ingressa em um dos cursos fica evidente. Isso pesa muito mais quando a/o estudante em questão se trata de uma pessoa que ficou um tempo afastada da educação formal e, ao retornar, encontra um ambiente onde o semestre já iniciou e a turma, hegemonicamente jovens recém concludentes do Ensino Médio, já está em andamento com as atividades.

Eu me inscrevi em Geografia, cheguei na sala de aula, nas vagas remanescentes. Eu lembro da professora... Nossa senhora... Ela passava no quadro e dizia assim: "Yes?!" E os colegas todos respondiam: "Yes!!" Imagina, eram todos alunos recém saídos do ensino médio! E eu pensava: O que é isso meu Deus! E eles falavam em seminário e eu pensava: Que bicho é esse?! Na minha cabeça, seminário estava relacionado à formação de padres. Olha...o início não foi fácil... (Mary, Entrevista, 22 de junho de 2024).

O "olhar para dentro", institucionalmente falando, pode conduzir ao desenvolvimento de ações de acolhimento permanentes, diferente do que possa acontecer em outras instituições federais, não raro a UFFS tem seus processos de entrada estendidos durante o semestre. Então o acolhimento permanente pode ser benéfico para acolher as/os estudantes que ocupam as vagas remanescentes e que se juntam ao restante da turma, muitas vezes, após as primeiras atividades avaliativas já terem sido realizadas.

Outro ponto interessante do acolhimento é a ambientação sobre a trajetória de uma graduação. Nem todos os ingressantes tem presente como se dão os processos de aprendizagem no Ensino Superior, portanto a elucidação de dúvidas sobre a nomenclatura das atividades que costumam ser solicitadas no desenvolvimento da vida acadêmica, bem como a divisão das fases em semestres, e não por anos, como acontece na Educação Básica são, dentre outros, pontos importantes que merecem esclarecimento.

Portanto, não se pode continuar pavimentando um caminho, onde se imagine que públicos diversos estejam automaticamente contemplados em políticas ou em ações desenvolvidas pela instituição sem conhecer suas demandas, sob o risco de, parafraseando Soares (2021), performarmos todos os ingressantes como pessoas que dominam os processos acadêmicos e/ou possuem recursos para uma compreensão ágil,

a partir da realidade de estudantes recém saídos do Ensino Médio. É atitude responsável, desenvolver uma cultura de aproximação e escuta qualificada, que conduzirá a instituição a conhecer realidades distintas dos seus estudantes, especialmente para que os erros antigos, não sejam reeditados.

2.3 OS CURSOS DE LICENCIATURAS NA UFFS: DESENHANDO UM NOVO CAPÍTULO PARA O ENSINO SUPERIOR NA MESOREGIÃO FRONTEIRA SUL

Atualmente o *campi* da UFFS disponibiliza cursos de graduação, especialização, aperfeiçoamento, mestrado e doutorado distribuídos nos 6 *campus*³⁶, formando profissionais com conhecimentos específicos por área para atuarem tanto como formadores, sendo professores ou como bacharéis, trabalhando no desenvolvimento de atividades em áreas técnicas.

Considerando o compromisso social esperado dos profissionais que trabalham na área da educação e as frequentes transformações da sociedade, assumir um posicionamento ativo em busca de soluções para atender às demandas sociais, em especial as fragilidades concernentes aos processos de ensino e aprendizagem, tal como se apresenta na realidade da área de inserção geográfica da UFFS, foi realizada ainda em 2010 a 1ª COEPE, tendo como fruto a consolidação dos cursos de licenciaturas descritos num plano de desenvolvimento das graduações da instituição, firmando assim o compromisso com a educação em suas múltiplas áreas do conhecimento.

Dedicando uma atenção especial à formação de professores, a implementação de cursos de licenciaturas concretiza um dos princípios orientadores presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFFS. Esse princípio atende as diretrizes da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, conforme o Decreto N. 6.755/ 2009³⁷, que tem como principal objetivo coordenar os esforços de todos os entes

³⁶ As informações detalhadas sobre quais cursos de graduação e pós-graduação são oferecidos pela UFFS, estão no Anexo A.

³⁷ Decreto que foi revogado em virtude da publicação do Decreto N. 8.752, de 9 de maio de 2016. O texto na íntegra pode ser acessado em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19 Acesso em 20 fev. 2025.

federados no sentido de assegurar a formação de docentes para a Educação Básica em número suficiente e com qualidade adequada.

Em cumprimento a esse princípio, faz-se pertinente enfatizar as licenciaturas disponíveis no *campus* Chapecó, por ser o local de desenvolvimento da presente pesquisa, quais sejam: Ciências Sociais; Filosofia; Geografia; História; Letras (Português-Espanhol); Matemática e Pedagogia. Cada curso possui uma estrutura de funcionamento própria, composta por coordenação de curso (titular e substituto) e secretaria; colegiado de curso, que além de acompanhar as demandas ao curso, promover a articulação entre ensino pesquisa, extensão e cultura, tem a atribuição de propor o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com as normativas internas da UFFS. Cada curso também possui um Núcleo Docente Estruturante (NDE), que é constituído por um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas, visando o acompanhamento do processo de concepção, consolidação e contínua atualização de cada PPC. Os cursos possuem autonomia para deliberar sobre a publicação de atos normativos, que contribuam para o melhor andamento dos trabalhos.

O PPC é um documento onde estão detalhadas todas as informações relacionadas ao funcionamento do curso, desde a sua concepção, os objetivos da oferta do curso, carga horária da pesquisa, do ensino ou das atividades de extensão, o perfil esperado do egresso, dentre outras informações necessárias para a concretização das ações propostas.

Dada a importância deste documento e por estarmos abordando, neste estudo, os cursos de licenciaturas, é salutar a apresentação deles, ainda que de forma resumida, abordando a justificativa de criação do curso; objetivo geral e o perfil do egresso, a fim de enriquecer as análises vindouras. Consideramos importante trazer estes registros referentes aos cursos, levando em conta o fato de que futuros leitores possam não conhecer essa estrutura de organização da UFFS. Junto a apresentação destes pontos de cada PPC, estarão inseridos na sequência alguns dados quantitativos que auxiliarão no movimento de complementariedade com a abordagem qualitativa. Através deles será possível comparar o número de estudantes do sexo feminino que concluíram seus respectivos cursos e que tinham mais de 25 anos de idade ao ingressarem na graduação e aquelas que tinham menos de 25 anos de idade.

2.3.1 O Curso de Ciências Sociais

Segundo a descrição contida no PPC de Ciências Sociais, a criação do curso vislumbra o desenvolvimento de uma educação voltada para a formação crítica, que supere o tecnicismo e está alicerçada em três motivos que foram fundamentais: o perfil da instituição na qual estará inserido; a demanda regional e a obrigatoriedade da disciplina no currículo do Ensino Médio.

A justificativa pela criação do curso de Ciências Sociais passou por uma reformulação a partir dos apontamentos contidos na Resolução n.º 2, de 1º. de julho de 2015 (CNE/CP 2/2015), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, órgão vinculado ao Ministério da Educação e por demandas internas do curso. As indicações contidas na Resolução do CNE, versam sobre o cômputo de horas de atividades ligadas ao desenvolvimento da formação, bem como o total de horas para integralização do curso. As demandas internas ocorreram pela inclusão de novos professores e pela própria maturação sobre a abrangência do curso, bem como pelo conhecimento da realidade dos estudantes trabalhadores e a necessidade de conciliar a graduação com o trabalho para subsistência.

O PPC da licenciatura de Ciências Sociais tem como objetivo geral:

Formar um professor preparado para atuar no campo educacional formal e informal, por meio da articulação entre os saberes das Ciências Sociais, saberes práticos pedagógicos e saberes comuns à formação dos docentes das várias áreas do conhecimento, atentos à sua formação como cidadãos comprometidos com reflexões críticas da realidade. (PPC, 2020, p. 28)

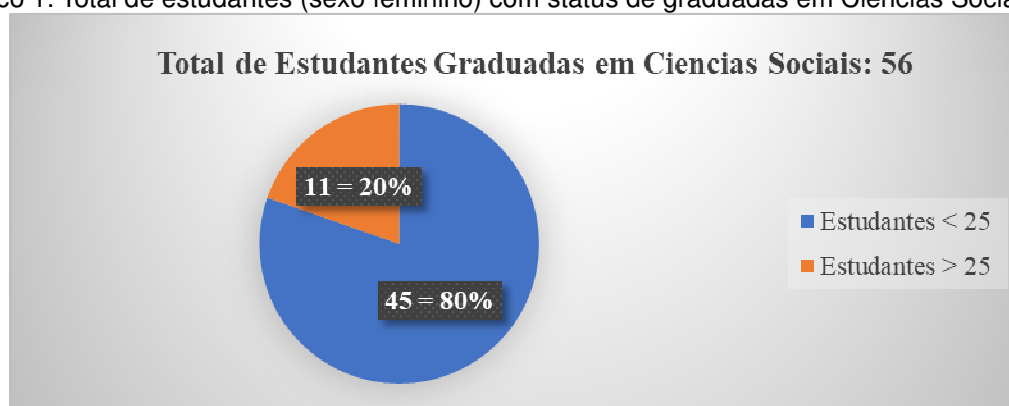
Quanto ao perfil do egresso do curso de Ciências Sociais, o PPC volta-se para a descrição de um/a profissional de educação de formação humanística, cidadã e transformadora, que tenha potencial para transmitir o conhecimento teórico adquirido, embasando seus argumentos e atuação a partir das três grandes áreas das Ciências Sociais: a Antropologia, a Ciência Política e a Sociologia, bem como a interação destas áreas com conhecimentos de outros campos, em especial o campo da Educação.

A descrição deste perfil do egresso está em consonância com o Estatuto da UFFS, e espera-se que ele/a considere em sua prática enquanto cidadã ou cidadão e em sua prática profissional os seguintes princípios:

a) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; b) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; c) respeito à liberdade e apreço à tolerância; d) exercício da consciência crítica; e) combate ao preconceito de qualquer natureza; f) valorização da experiência extraescolar; g) responsabilidade social e ambiental; h) compromisso com a inclusão e a justiça social. (PPC, 2020, p. 30)

A seguir compartilhamos os dados das estudantes do sexo feminino, concluintes do curso durante o período de 2010 e 2020:

Gráfico 1: Total de estudantes (sexo feminino) com status de graduadas em Ciências Sociais.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Diretoria de Sistemas de Informação da UFFS

O curso registrou que no período mencionado, um total de 56 (cinquenta e seis) estudantes que concluíram o curso. Destas, 45 (quarenta e cinco) estudantes quando ingressaram na graduação tinham menos de 25 anos de idade, perfazendo um total de 80%. Neste curso, 11 estudantes que se graduaram, ingressaram na licenciatura com 25 anos completos ou mais, perfazendo um total de 20%, entre as estudantes do sexo feminino.

2.3.2 O Curso de Filosofia

A constituição de um caminho formativo que busque oportunizar reflexões para a compreensão de toda a complexidade inserida na educação contemporânea e o papel do professor na condução dessas reflexões, é a razão pela qual se justifica a criação da graduação de Filosofia, segundo o disposto no PPC. Tal formação,

visa estimular o acadêmico à valorização do conhecimento filosófico e dos bens culturais historicamente desenvolvidos, bem como fomentar o surgimento de uma atitude investigativa que possa resultar na multiplicação de tal conhecimento. (PPC, 2018, p. 16)

O curso de Filosofia também passou por uma reformulação, a partir dos apontamentos contidos na Resolução n.º 2, de 1º. de julho de 2015 (CNE/CP 2/2015), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, órgão vinculado ao Ministério da Educação e por demandas internas do curso, que levaram a readequações da matriz. Um dos desafios apontados no texto do PPC, também está em realizar adequações das atividades inerentes a formação com a dinâmica do cotidiano nos estudantes.

O objetivo geral do PPC do curso está em:

[...] proporcionar ao futuro professor a construção e o desenvolvimento da capacidade para a docência e para a investigação filosófica, articulando ensino, pesquisa e extensão. (PPC, 2018, p. 35)

Assim, o formado pelo curso de licenciatura em Filosofia fica habilitado para desenvolver suas atividades na Educação Básica, tendo oportunidade de contribuir com a formação inicial dos estudantes sobre a importância da reflexão filosófica para a humanidade, trazendo a tradição do seu campo de formação e estimulando a compreensão e questionamentos sobre dilemas presentes nas relações sociais na atualidade. É esperado que o formado possa atuar tanto em cargos de gestão da Educação Básica, quanto nos processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula, ou ainda em espaços não escolares, nos quais possa contribuir com o aparato que a formação possibilitou.

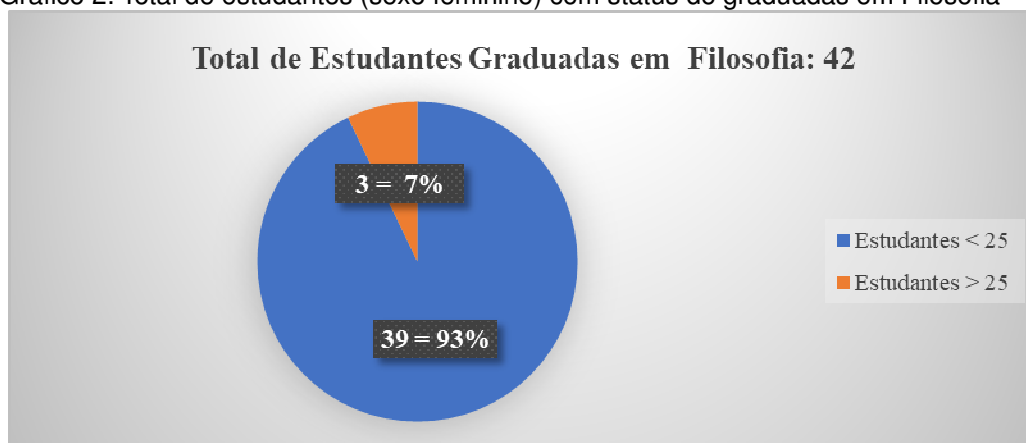
Então eu tenho que me formar! Tive um professor, que deu aula de legislação e um dia ele disse em sala que nós poderíamos ser o que quiséssemos ser! Poderíamos trabalhar em outros locais e não somente em sala de aula. Ele nos disse: “Vocês podem ser tudo!” Então, eu guardei isso na cabeça! Se eu não for professora, posso ser alguma outra coisa! Mas eu preciso me formar! (Sá, Entrevista, 22 de junho de 2024).

Uma das características que apareceu como marcante para Sá, é que o curso oferece a oportunidade de atuação profissional para além da sala de aula. Isso reforça o texto descrito no PPC, onde a atuação do professor é importante, mas também a atuação fora do espaço escolar é uma possibilidade, indicando um alinhamento ao que a licenciatura oferece e as expectativas dos graduandos.

É esperado que o egresso, através do embasamento oportunizado pela formação continue se aprimorando no processo da pós-graduação e ainda tenha ciência de que, a partir das vivências tidas na graduação, possa ser um professor que estimule o pensamento crítico, inovador e independente, contribuindo com a formação dos estudantes para os quais lecionará.

Quanto aos números das estudantes concluintes do curso durante o período de 2010 e 2020, temos o seguinte:

Gráfico 2: Total de estudantes (sexo feminino) com status de graduadas em Filosofia



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Diretoria de Sistemas de Informação da UFFS

O curso registrou no período mencionado, a graduação de 42 (quarenta e duas) estudantes. Deste número, 39 (trinta e nove), estudantes ingressaram com menos de 25 anos, perfazendo um total de 93% e apenas 3 estudantes que se graduaram, ingressaram na licenciatura com 25 anos completos ou mais, perfazendo um total de 7%.

2.3.3 O Curso de Geografia

Assim como a descrição contida no PPC do curso de Ciências Sociais, a justificativa de criação do curso de Geografia também está orientada pelo desenvolvimento de uma educação voltada para a formação crítica. O curso também se situa como necessário por inserir-se no perfil da UFFS, pela oferta da disciplina como obrigatória nos níveis educacionais fundamental e no Ensino Médio e pela existência de uma demanda regional por profissionais com essa formação. A criação do curso de

Geografia também se justifica, segundo consta em seu PPC, pela necessidade do desenvolvimento de atividade de pesquisa científica e de extensão nesta área do conhecimento.

O PPC do curso apresenta como objetivo geral:

Formar professores para atuar na educação básica, voltados ao desempenho dos trabalhos relacionados ao universo da educação: processos de ensino-aprendizagem, elaboração de programas, projetos e políticas educacionais, assim como o desenvolvimento de pesquisa científica e avaliação no ensino fundamental e no ensino médio. (PPC, 2013, p. 21)

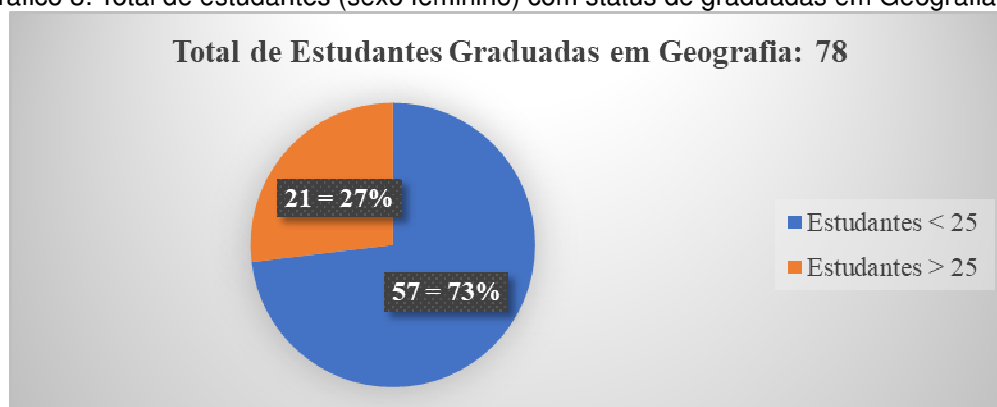
Tendo domínio das abordagens teóricas e metodológicas concernentes à área de Geografia, espera-se do licenciado o respeito a pluralidade no exercício da docência, com uma visão crítica da sua atuação enquanto professor e no desenvolvimento de parcerias com áreas interligadas. Também que a/o egressa/o esteja capacitada/o para construir conhecimento através dessa relação interdisciplinar, seja para a produção de experiências extracurriculares na atuação com pesquisa e/ou extensão, ou na utilização de uma comunicação objetiva, que tenha como base a criatividade, iniciativa e flexibilidade, e que estas incidam na capacidade de desenvolver metodologias que contribuam com a formação cidadã dos estudantes.

Lembro de um episódio que sempre chamou muita atenção. Foi na época quando uma professora passou para nós o filme *Hotel Ruanda*. Eu assisti aquele filme, e quando saí da sala, pensei: Meu Deus... Aonde é que eu estava nessa época que eu não sabia disso? Aonde que eu estava? Onde eu vivia que eu não sabia disso? Nossa, foi assim, um choque... A universidade abriu um leque de informações muito grande! Eu digo assim... a Geografia abrange céus e terra! Foi maravilhoso! (Mary, Entrevista, 22 de junho de 2024).

A manifestação da egressa sobre uma das atividades que a impactaram durante o curso, deu-se de forma genuína. Ela compartilhou durante a roda de conversa sobre como a conexão com os fatos históricos a auxiliou a refletir sobre a realidade em que vivia anterior ao acesso a graduação. Ainda que outras falas da egressa também tenham apontado para a importância de ter se inserido em um curso de graduação, esse ponto em específico coaduna com a proposição do PPC da licenciatura quando esta objetiva contribuir com o despertar da formação cidadã dos seus graduandos.

O curso de Geografia formou, no período de 2010 e 2020, o seguinte número de estudantes do sexo feminino:

Gráfico 3: Total de estudantes (sexo feminino) com status de graduadas em Geografia



Fonte: Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Diretoria de Sistemas de Informação da UFFS

O curso de Geografia, teve 78 estudantes do sexo feminino que concluíram o curso no período em questão. Destas 57 (cinquenta e sete) estudantes ingressaram em Geografia com menos de 25 anos, perfazendo um total de 73%. Neste curso, 21 estudantes que se graduaram, ingressaram na licenciatura com 25 anos completos ou mais, perfazendo um total de 27% do público.

2.3.4 O Curso de História

O PPC do curso de História enfatiza a necessidade de criação do curso em uma instituição pública, visto que as vagas para esse campo de formação, historicamente, foram ofertadas por instituições de cunho privadas, que cobram por mensalidades com valores que não condizem com a realidade econômica da maioria da população regional. “Eu não iria ter condição financeira de lidar com tudo” (Claudia, Entrevista, 22 de junho de 2024). A concepção de que uma graduação só seria possível caso fosse paga, denota que a questão da classe social inviabiliza os planos de cursar uma graduação em instituições privadas, pela impossibilidade de pagar mensalidades.

O PPC registra ainda que, embora existam instituições públicas que ofertam vagas na graduação de História, a maioria destas estão concentradas na parte litorânea do Estado de Santa Catarina, o que reforça que a região de instalação da UFFS permanecia, até então desassistida.

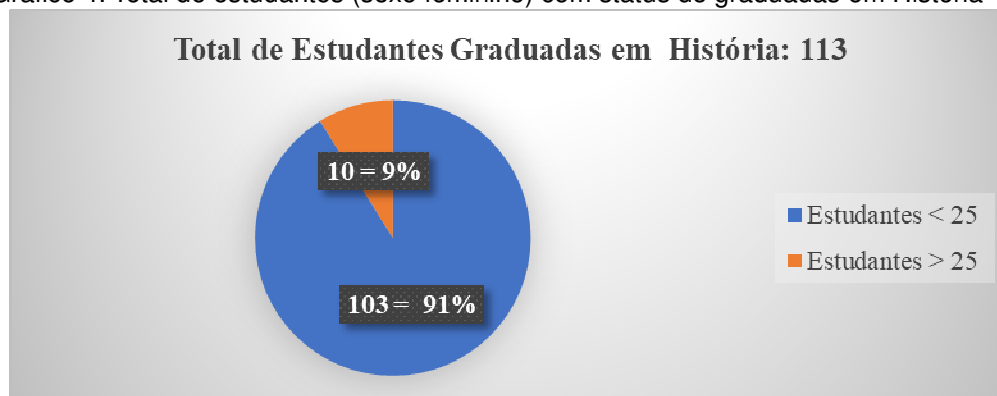
O documento enfatiza, também, que a presença de profissionais formados pelo curso, assegura que a conservação de fatos históricos (expressos através de objetos ou de informações escritas) seja mantida com excelência, uma vez que estes profissionais possuem conhecimento para tal manejo. Assim, a formação de profissionais com expertise para o desenvolvimento deste trabalho é fundamental também para o fomento de políticas públicas que despertem para a importância da manutenção das memórias da coletividade.

O documento apresenta como objetivo geral: “Formar professores-pesquisadores para atuarem nas mais diversas esferas do ensino e da pesquisa em História”. (PPC, 2012, p. 24)

Ciente de que, no desempenho das competências profissionais enquanto docente licenciado em História, o egresso percorre um caminho que ultrapassa a ação de transmitir o conhecimento dentro da sala de aula. O profissional precisa ter a consciência sobre a necessidade da exploração de novos conhecimentos, através do desenvolvimento de pesquisas na área específica e em ações que envolvam a contribuição de outras áreas do conhecimento, considerando aspectos regionais, nacionais e mundiais expressos na contemporaneidade. O envolvimento com questões ligadas aos movimentos sociais e debates políticos também devem estar como possibilidade de desenvolvimento de ações aos historiadores de formação.

Quanto as estudantes concluintes do curso durante o período de 2010 e 2020, temos o seguinte:

Gráfico 4: Total de estudantes (sexo feminino) com status de graduadas em História



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Diretoria de Sistemas de Informação da UFFS

Na licenciatura de História, há o registro de 113 estudantes do sexo feminino que optaram pelo curso e o concluíram. Destas, 103 (cento e três), estudantes ingressaram no curso com menos de 25 anos, perfazendo um total de 91% e 10 estudantes que se graduaram, ingressaram na licenciatura com 25 anos completos ou mais, perfazendo um total de 9%.

2.3.5 O Curso de Letras: Português/Espanhol

O PPC do curso de Letras – Português/Espanhol apresenta considerações sobre a implementação do curso no campus de Cerro Largo, Chapecó e Realeza. Pontua sobre sua essência, que coaduna com os princípios fundantes da UFFS, de geração de desenvolvimento e inclusão, destacando uma singularidade quanto à constituição e respeito da língua como um direito constitutivo da condição de cidadania à população, incluindo inclusive a população imigrante presente na mesorregião de abrangência da UFFS, quando menciona a característica “plurilíngue e multicultural”.

O documento pondera também que as graduações de Letras disponíveis na região, que são privadas e não atendem a oferta de um curso de Letras – Português/Espanhol, se concentrando na oferta de Letras Português ou Letras Inglês. Nesse sentido a justificativa de implementação de um curso com a proposta ofertada pela UFFS, se diferencia por ser gratuito e por atender uma área descoberta com a inclusão da língua espanhola. “Para mim sempre, a graduação era para quem podia pagar! Não sabia que poderia estudar gratuitamente” (Tammy, Entrevista, 22 de junho de 2024).

A Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015 (CNE/CP 2/2015), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, órgão vinculado ao Ministério da Educação, bem como a identificação de demandas internas, alteraram alguns direcionamentos do curso. As autoavaliações também culminaram em ajustes na matriz curricular do curso, muito por consequência da realidade dos matriculados, que aponta para a condição de estudantes trabalhadores e que, portanto, apresentavam dificuldades para comparecer em atividades, para além do turno no qual estavam matriculados.

O relato de Tammy é um exemplo dessa realidade de estudante trabalhadora:

Eu trabalhava na época em horário comercial, o dia inteiro. Eu saía de casa pela manhã, voltava para casa as 18h30m. Eu não comia nada, tomava um banho rapidinho e já ia para a universidade. Eu retornava para casa 23h da noite. Eu adiei bastante os meus estágios. Quando eu ingressei, eram cinco estágios em Português e cinco em Espanhol. Só que como eu trabalhava e em horário

comercial e era só eu que mantinha minha casa, eu adiei muito porque eu pensava muito na minha realidade. Que eu não podia ficar desempregada e porque meu chefe não ia me liberar para fazer os estágios. (Tammy, Entrevista, 22 de junho de 2024)

A realidade apontada por Tammy, coaduna com o registro de Zago (2000), que menciona que “nas camadas populares, é sempre dentro destas modalidades que o futuro escolar é projetado, na perspectiva de uma conciliação entre estudo e trabalho” (Zago, 2000, p. 27).

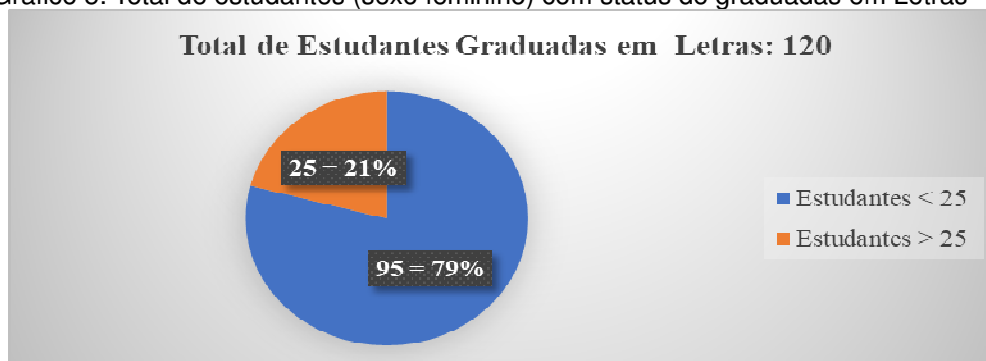
O PPC do curso apresenta como objetivo geral:

Formar professores para atuar de modo crítico e ético na educação básica, com sólido conhecimento teórico-metodológico relativo: (a) à estrutura, ao funcionamento e às manifestações culturais da língua portuguesa e da língua espanhola, com atenção ao cenário plurilíngue que compõe a região de abrangência da Universidade Federal da Fronteira Sul, particularmente o oeste catarinense, e (b) à gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, com capacidade de criação e de socialização do conhecimento na sua área de formação pela prática da pesquisa e pela inserção ativa no meio social em que atuam os docentes e em que se insere a UFFS. (PPC, 2020, p. 35)

São características necessárias ao egresso do curso de Letras Português/Espanhol, enquanto professores formados, o domínio dos conteúdos constitutivos da sua formação e a proatividade na comunicação durante o desenvolvimento do trabalho em equipe, em assuntos transdisciplinares.

No período de 2010 e 2020, o curso teve o seguinte número de estudantes concluintes:

Gráfico 5: Total de estudantes (sexo feminino) com status de graduadas em Letras



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Diretoria de Sistemas de Informação da UFFS

O curso de Letras – Português/Espanhol, totalizou 120 (cento e vinte) estudantes que se licenciaram. Destas, 95 (noventa e cinco) estudantes ingressaram no curso com

menos de 25 anos, perfazendo um total de 79% e 25 estudantes que se graduaram, ingressaram na licenciatura com 25 anos completos ou mais, perfazendo um total de 21%.

2.3.6 O Curso de Matemática

Com o foco voltado ao contexto onde a UFFS está inserida, a qualificação dos processos inerentes a formação e ao ensino da Matemática, tanto na Educação Básica, quanto na educação superior, visando a diminuição da carência histórica de profissionais, o PPC do curso de Matemática compartilha a justificativa de criação desta licenciatura. A falta de cursos públicos que objetivam essa formação, além da ausência de metodologias que transpassem as dificuldades de aprendizado da disciplina, também estão descritas no referido documento.

Verificam-se, nesse contexto, baixos índices de aprendizagem e pouco interesse pela matemática enquanto disciplina e campo profissional e, sobretudo, carência de profissionais nessa área para atuar, especialmente, na educação básica. (PPC, 2021. p. 18)

O curso de Matemática, ainda conforme sinalizado no PPC, consolida-se como importante ao passo que, também, tem a proposta de desenvolvimento de ações ampliadas que dizem respeito a formação técnica, mas também a formação cidadã dos seus graduandos, corroborando com a missão da própria instituição que compromete-se com a redução das desigualdades sociais da região.

O PPC também foi impactado pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, tendo considerado os apontamentos descritos no relatório produzido pela Comissão de Avaliação do MEC, na ocasião de visita realizada na UFFS, visando o reconhecimento do curso. Na sua essência, os pontos que sinalizaram a necessidade de reformulação são de “[...] ordem cronológica, cargas horárias e pré-requisitos de componentes curriculares, assim como adequação de bibliografias”. (PPC, 2021, p. 21)

O PPC do curso apresenta como objetivo geral:

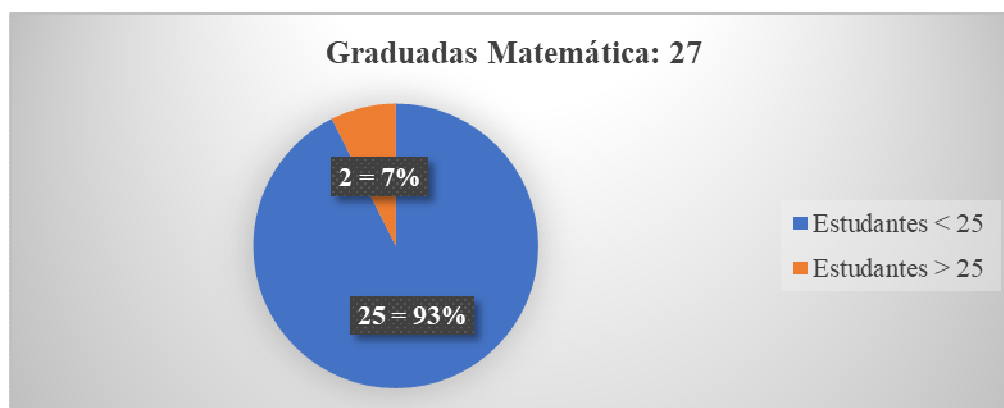
Promover a formação de professores de Matemática para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, nas diversas modalidades de ensino, e em especial no ensino público, propiciando conhecimentos e vivências que permitam tomar consciência do papel social do professor, participando ativamente das transformações da realidade contemporânea, propiciando uma prática docente qualificada, além de desempenhar atividades na gestão educacional e coordenação pedagógica, bem como em áreas acadêmicas em nível de pós-graduação, seja nos campos da Matemática, da Educação Matemática ou das áreas afins. (PPC, 2021, p. 37)

Diante disso, o perfil esperado para o egresso da graduação em Matemática, refere-se tanto ao desenvolvimento dos conhecimentos específicos do curso na função de professor; enquanto agente na produção e difusão do conhecimento (pesquisa e extensão); ou ainda enquanto gestor na educação básica, com especial atenção ao trabalho em instituições públicas, quanto na interrelação destes conhecimentos com o contexto no qual o profissional irá atuar.

Neste sentido, a expectativa é de que o formado tenha consciência do seu papel social enquanto profissional da Matemática e que irá se inserir em realidades distintas, as quais exigirão, também, trabalho com seus pares, além de uma conduta crítica e aberta ao desenvolvimento de atividades (avaliação de livros-texto, propostas curriculares e demais materiais pedagógicos que, por vezes, exigirão adequações às realidades), que contribuirão para uma formação cidadã aos educandos envolvidos com seu trabalho.

Durante o período delimitado para o desenvolvimento desta pesquisa, concluíram o curso as seguintes estudantes:

Gráfico 6: Total de estudantes (sexo feminino) com status de graduadas em Matemática.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Diretoria de Sistemas de Informação da UFFS

Este curso contabilizou 27 estudantes do sexo feminino que optaram por seguir a licenciatura no campo das ciências exatas e concluíram a graduação. Destas, 25 estudantes tinham menos de 25 anos ao ingressarem no curso, perfazendo um total de 93%. Neste curso, apenas 2 estudantes que se graduaram, ingressaram na licenciatura com 25 anos completos ou mais, perfazendo um total de 7%, entres as estudantes do sexo feminino.

2.3.7 O Curso de Pedagogia

Segundo os apontamentos descritos no PPC do curso de Pedagogia, a instalação do referido curso na UFFS, especialmente nos campus de Chapecó, Erechim e Laranjeiras do Sul, coaduna com os princípios de criação da própria instituição, uma vez que o objetivo da formação de profissionais habilitados para atuação na Educação Infantil e Séries Iniciais colabora, sobremaneira, para a superação do baixo número de profissionais na área, e oportuniza a população que reside no interior dos Estados abrangidos, a possibilidade de formação de profissionais que acompanharão o desenvolvimento intelectual das crianças em idade escolar.

Somado a isso, a valorização e a revitalização do espaço da escola pública também se apresenta como importante caminho a ser perseguido com a instalação do curso e a consequente formação e atuação de qualidade dos novos pedagogos. Assim, a justificativa da criação do curso afirma-se na indissociabilidade dos princípios de ensino, pesquisa e extensão: ensino construindo a base do conhecimento e formação profissional e a pesquisa e a extensão para a construção de intervenções concretas, a partir da leitura da realidade na qual o futuro professor irá atuar.

O PPC do curso de Pedagogia sofreu uma reformulação que partiu, essencialmente, da avaliação do caminho percorrido e das experiências acumuladas ao longo de 10 anos. Essa reformulação conforme descrita detalhadamente no PPC, insere-se na afirmação da necessária aderência da formação teórico-metodológica com a pesquisa e a extensão, tendo no período da infância o foco principal de desenvolvimento de todas as proposições desencadeadas. Também apontou para a necessidade da reformulação do curso, abrangendo a revisão das cargas horárias e distribuição das atividades extraclasse ao longo das fases da graduação.

O PPC do curso apresenta como objetivo geral:

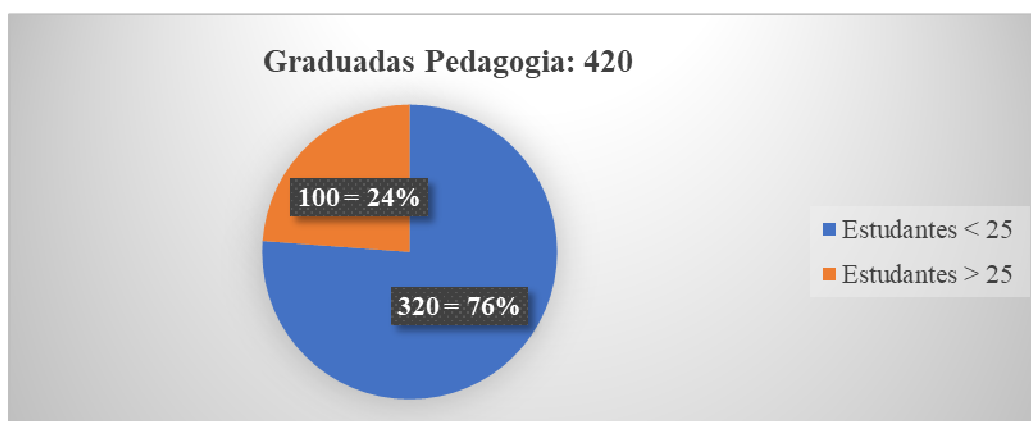
Formar profissionais criadores, mediadores e críticos, com base teórico-metodológica consistente para atuar como docentes-pesquisadores na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na gestão da escola e dos Sistemas Educacionais. (PPC, 2019, p. 32)

O perfil esperado para o egresso do curso de Pedagogia, versa que ele deverá ter domínio dos procedimentos pedagógicos para o repasse de conhecimentos que contribuam para a formação dos alunos, mas, também, que o professor tenha capacidade

para o desenvolvimento de produção científica, com autonomia intelectual e atitude investigativa, tanto em ações independentes ou em grupos, pautando-se na construção de uma sociedade em defesa da democracia, solidariedade e justiça social.

A seguir os dados das estudantes concluintes do curso durante o período de 2010 e 2020:

Gráfico 7: Total de estudantes (sexo feminino) com status de graduadas em Pedagogia.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Diretoria de Sistemas de Informação da UFFS

O curso de Pedagogia tem o maior registro de estudantes do sexo feminino, dentre as licenciaturas ofertadas no *campus* Chapecó, totalizando 420³⁸. Deste número, 320 foram estudantes que, ao ingressarem em Pedagogia, tinham menos de 25 anos, perfazendo 76%. Entre as ingressantes que tinham 25 anos completos ou mais, quando acessaram o curso, há o registro de 100(cem) estudantes que se graduaram, perfazendo um total de 24%.

Quando a presença feminina na graduação é abordada, é pertinente destacar que,

[...] longe de ser considerado heroísmo, a presença das mulheres nos bancos das universidades, apresenta-se como mais um capítulo da luta feminina para ocupar espaços na sociedade, tanto no que diz respeito a questões de direito, como para garantir a adequada divisão do trabalho doméstico e ainda a paridade salarial no mercado de trabalho.(Nunes; Pina; Silva, 2021, p. 13)

³⁸ Assim como no cenário nacional, apresentado pelo Censo da Educação Superior – INEP 2022, o curso de pedagogia está entre os 10 cursos de graduação com maior procura (Censo Inep, 2022, p. 39), e está entre os 15 cursos de licenciaturas mais procurados (Censo Inep, 2022, p. 41). Isso também se reflete entre as licenciaturas da UFFS *campus* Chapecó, conforme os números apresentados.

Como nos relata hooks (2020), ao analisar o cenário acadêmico, o aumento de mulheres nas universidades se inscreve como “[...] uma das mais incríveis revoluções culturais não violentas [...]” já acontecidas (hooks, 2020, p. 145). Contrariando o que sempre pareceu natural e que na verdade foi produto de uma construção social, ao pavimentar um caminho de inclusão das mulheres a partir das perspectivas feministas, o pensamento crítico ganhou primazia e a educação se conectou com os princípios da justiça social.

Com a intenção de compartilhar informações mais ampliadas em relação aos concluintes do *campus* Chapecó, segundo as informações repassados via e-mail pela Diretoria de Sistemas de Informação da UFFS, no período considerado para a elaboração do presente estudo, de 2010 a 2020, o *campus* Chapecó registrou um total de 2.445 estudantes que concluíram sua graduação nos cursos oferecidos (bacharelados³⁹ e licenciaturas).

Desde total geral, temos o quantitativo de 1.144 estudantes graduados distribuídos nos 7 cursos de licenciaturas. Deste universo de graduados, 856 são público feminino, totalizando 75% e 288 do sexo masculino, totalizando 25% ⁴⁰.

Do público feminino que totaliza 856 estudantes, temos o quantitativo de 684 estudantes do sexo feminino que ingressaram na graduação com idade inferior aos 25 anos e que concluíram o curso. Esse número equivale a 80% das estudantes que se graduaram nas licenciaturas. Quanto ao público alvo que movimenta o desenvolvimento da pesquisa, que são as estudantes dos cursos de licenciaturas com 25 anos de idade completos ou mais, a percentagem registrada é de 20%, totalizando 172 estudantes licenciadas.

Dado o apanhado geral⁴¹ apresentando os PPCs das licenciaturas presentes no *campus* Chapecó, podemos inferir que os referidos cursos apresentam, em suas origens,

³⁹ A título de informação, por este não ser o público alvo deste estudo compartilhamos os seguintes números: No período considerado entre 2010 a 2020, o total de estudantes dos cursos de bacharelados que se graduaram no *campus* Chapecó foi de 1.301. Deste 730 são de estudantes do sexo feminino e 571 do sexo masculino.

⁴⁰ No SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, utilizado pela UFFS para registro dos dados dos acadêmicos, há somente as variações de identificação de sexo feminino e masculino, não constando manifestação para outras identidades de gênero.

singular conexão com a proposta institucional, quer seja referente a localização geográfica, contribuindo para um movimento de “deslitoralização” da formação superior no Estado de Santa Catarina; quer seja na contribuição com o movimento de desconexão do Ensino Superior e instituições privadas; com o respeito as variações linguísticas presentes na região; ou com compromisso com as demandas regionais, tanto pela formação de professores capacitados para a atuação com a Educação Básica, com especial incentivo para a continuidade da jornada de formação destes desenvolvendo pesquisas na área de conhecimento específica e/ou na interação com outras áreas do conhecimento; ou ainda, com a preservação das memórias históricas da Mesorregião.

Também é importante salientar a conexão das propostas dos projetos pedagógicos que estão pautados em oferecer uma formação de profissionais capazes de desenvolver com senso crítico, consciência histórica e de classe, uma atuação com foco na formação cidadã. Estes serão professores que estando na Educação Básica pública, desenvolverão suas atividades em comunidades vulneráveis social e economicamente e que, portanto, necessitam trabalhar sob a ótica da valorização do espaço de ensino e aprendizagem da escola pública, conhecendo e reconhecendo as histórias que ocupam os bancos escolares, através das fragilidades, mas também das potencialidades dos corpos que transitam nestes espaços.

2.4 ROMPENDO COM AS AMARRAS SEXISTAS: A CORAGEM QUE MOVE E AS ESTRATÉTIAS QUE ALTERAM A REALIDADE

Vivemos em um contexto patriarcal, elitista e caucasiano, no qual embora tenhamos evoluído para algumas conquistas, estas ainda são irrisórias frente as heranças que todo esse sistema engendrou, ao longo dos séculos.

Histórias de cerceamento ao direito da educação e/ou adiamento da continuidade da formação, em especial em relação as trajetórias femininas, não raro, vem à tona. E

⁴¹ Foi um apanhado geral considerando o Projeto Pedagógico dos Cursos é formado pelas seguintes partes: Dados gerais do curso; histórico institucional; equipe de elaboração e acompanhamento do PPC; justificativa; referenciais orientadores; objetivos do curso; perfil do egresso; organização curricular; processo pedagógico e de gestão do curso e processo de avaliação do ensino e a aprendizagem; autoavaliação do curso; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; perfil docente e processo de qualificação; infraestrutura necessária ao curso e os anexos. Mais informações podem ser encontradas no site da instituição.

torna-se impressionante como estas situações são, de certa forma, naturalizadas e só assumem um lugar de estranhamento pelas próprias mulheres, quando elas têm acesso à conhecimentos que as permitem refletir sobre suas realidades. O simples ato de manifestar a vontade de continuar os estudos pode desencadear alguns processos que requerem enfrentamento.

O meu pai não queria pagar a inscrição para eu fazer vestibular. E aí eu fui trabalhar e fui em busca disso. E o meu sonho sempre foi fazer uma federal. Eu queria muito, fazer uma federal. Mas ele não dava essa possibilidade para gente. Na época eu consegui dinheiro para fazer a inscrição da universidade em Palmas (PR) e eu fiz a inscrição escondida. Eu fugi para fazer o vestibular. Eu arrumei minhas malas, não contei para minha mãe, não contei para ninguém. Imagina eu tinha 18 anos! O meu pai tinha uma loja de roupas e aí eu ia pegar o ônibus às 17h e ia para Palmas me aventurar. Não conhecia ninguém, mas eu ia! Eu desci correndo, eu fui à Rodoviária e deixei minha mala lá. Perto do horário do ônibus sair eu olhei para meu pai e falei: Estou indo fazer o vestibular em Palmas e volto só domingo! E saí correndo (rsrs) Pensei: Ele vai me pegar de vara e vai me surrar! E eu corri e embarquei no ônibus e fui... Cheguei lá, não sabia onde ia ficar e estava com pouco dinheiro... Enfim, o vestibular, era no sábado e eu fiz a prova. E quando voltei para casa no domingo, meu pai estava enfurecido comigo! Muito bravo! Mas eu passei! E fiquei muito bem colocada e optei em fazer Economia. Mas aí como era ele quem controlava o dinheiro, a gente não tinha dinheiro para pagar a inscrição. Aí eu e minha mãe falamos que nós iríamos dar um jeito! Aí eu arrumei um emprego e foi assim, uma luta, uma luta, pagar aquela faculdade... Eu voltada para casa 1h da manhã e tinha que acordar cedo. Vendia lençóis, calcinhas, perfume, tudo o que dava para poder pagar a mensalidade daquela faculdade. (Violeta, Entrevista, 20 de julho de 2024)

O relato de Violeta poderia ser o da experiência de uma mulher que viveu no início do século XIX e manifestou vontade de continuar estudando, pois está permeado pelos resquícios do patriarcado, com o controle financeiro sob os mandos da figura masculina. As estratégias construídas por ela, com apoio da mãe, vão ao encontro do que nos traz Collins (2019), onde reflete que “qualquer que seja a forma de opressão que vivenciem – raça, classe, gênero, sexualidade, idade, capacidade, etnia e nação -, grupos subordinados têm um interesse pessoal em resistir a ela” (Collins, 2019, p. 128).

A escritora Djamila Ribeiro, conforme já apontamos, na parte introdutória, concluiu o curso de Filosofia aos 32 anos de idade e, também sofreu com pressões e questionamentos da própria família quando voltou a estudar, uma vez que deixava a filha em período integral em uma creche para poder se dedicar à conclusão da graduação. Experiência também sentida por Violeta, que ao optar pelo deslocamento para uma segunda graduação em outra cidade, em um curso noturno, também foi “lembrada” que era mãe e que talvez essa decisão não fosse a mais acertada.

Eu já sou formada em Economia e a minha segunda graduação, então foi fazer licenciatura em Matemática na federal. Eu estava com 38 anos quando eu decidi fazer isso. E fui. Contra tudo e todos, porque todo mundo dizia que eu era uma louca! (rsrs). O filho pequeno e um monte de coisa para fazer. Enfim...é aquilo... Ninguém para te dizer: Vai lá! Vai dar certo! É aquela coisa...E até o pessoal me dizia: Nós vamos te denunciar para o Conselho Tutelar! Porque ele (o filho mais novo) estava com 4 para 5 anos e ela (a filha mais velha), com 14 para 15 anos. Mas enfim, foi assim. Consegui entrar. Eu fazia menos disciplinas, porque também não vencia. Estudar na faculdade de matemática, é exigente. Eu não me lembrava muita coisa. Tive que voltar a rever algumas coisas lá do ensino médio para poder passar em algumas disciplinas e, também tive algumas reprovações... (Violeta, Entrevista, 20 de julho de 2024)

Mulheres quando se movimentam em busca de conquistas pessoais, rompem os limites que o lar as impõe, e especialmente quando o movimento é no sentido de adquirir conhecimento, acabam por perceber-se enquanto pessoas para além dos papéis que representam para a família. Isso gera estranhamentos e confrontos, não raro manifestados inclusive (e infelizmente) por outras mulheres. Nesse sentido Akotirene observa que “a interseccionalidade nos permite partir da avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos, para revelar quais são as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressões” (2022, p. 47).

O relato de Mary reafirma que a condição da mulher de filha para esposa, foi visto como um processo natural do destino das meninas, e ela sendo uma do total de onze filhos de agricultores, no interior do Rio Grande do Sul, não fugiu à regra.

E saber que dos 11 irmãos, só um que estudou. Ele foi para o Seminário. As meninas, principalmente, não saíam de casa. Nem pensar! Sair da casa dos pais, só para casar. Eu trabalhava na roça, trabalhava desde os 11 anos na roça. Eu lembro quando eu menstruei a primeira vez eu estava na roça. A gente vivia bem no interior, mas num mundo bem fechadinho. Aí depois, com 18 anos, eu comecei a namorar. Com 20 eu casei, aí eu fui morar em Entre Rios do Sul. Ele era meu príncipe encantado...rsrs”. (Mary, Entrevista, 22 de junho de 2024)

Embora o papel socialmente construído para a mulher, seja questionado pelos movimentos feministas há décadas, este ainda figura como norma, interferindo nas decisões sobre o futuro das meninas. Portanto, “numa escalada de silenciamentos e exclusões romantizadas no ‘encontro do príncipe encantado’, a desigualdade de gênero foi sendo construída durante as gerações tendo como base o patriarcado” (Vieira; Santos; Oliveira, 2022, p. 6).

As mulheres têm suas trajetórias marcadas por uma série de “obrigações” oriundas dos papéis sociais constituídos. [...] A maternidade, o casamento, os

afazeres domésticos – que juntos compõem o trabalho de reprodução da sociedade, além da vulnerabilidade econômica, à qual as mulheres estão mais expostas – são fatores que interferem diretamente em suas trajetórias escolares. (Santos; Costa, 2021, p. 15)

Situações de violência veladas também são engendradas pelo patriarcado e fazem com que mulheres sejam mantidas abnegadas nos seus lares. “Parei de estudar muito cedo. É aquela coisa de ser educada para casar, né? Então a universidade era uma coisa que não passava na minha cabeça. Assim, eu nunca, tinha me imaginado estando lá”. Mafaldinha ingressou na universidade aos 38 anos de idade: “Me graduei e concluí o curso em final de 2015. Colei grau no início de 2016”.

Eu sempre fui dona de casa e tal... e tive 4 filhos, do meu primeiro casamento. Tive um filho que é uma pessoa com deficiência. Ele tem autismo severo. Quando esse meu menino nasceu, eu tinha 28 anos. Aí eu fiquei uns 5 anos, totalmente em função dele. Porque ele era muito doente. Aí o casamento afundou! Eu vivia também num relacionamento abusivo que eu só fui descobrir mais tarde, quando eu comecei a fazer terapia. Meu casamento era aquela coisa mascarada de cuidados. Então, aí você se vê naquela situação: mais de 20 anos que eu era totalmente dependente financeiramente, ganhava mesada... E o quanto a terapia me ajudou muito a perceber aquilo. E aquela coisa: O que fazer para conseguir sair daquilo? Eu sabia que o negócio estava terrível, que eu não queria aquilo, mas não tinha como sair daquilo... E aí começou a bater a vontade de estudar, né, e eu senti essa necessidade... (Mafaldinha, Entrevista, 20 de julho de 2024)

De certa forma, a condição de pessoa com deficiência de um dos filhos de Mafaldinha, indiretamente a movimentou para a busca de terapia e com isso, a perceber-se num relacionamento abusivo e a querer sair dessa situação. A impulsionou a recalcular rotas que a conduziriam para uma trajetória difícil, porém a única vislumbrada naquele momento, mas que culminou na retomada da sua educação formal e ingresso no Ensino Superior.

Aí aquela coisa: queria estudar, mas não tinha dinheiro! Não tinha dinheiro e o casamento tinha acabado. Aí eu fui trabalhar fora. A única alternativa que me restou foi trabalhar no frigorífico. E quando a água bate na bunda e a gente precisa, então eu fui. As minhas amigas falaram que eu ia durar uma semana lá dentro. Mas eu precisava sair daquela situação. Aí eu pensei: Meu ex-marido não queria sair de casa. Eu não tinha condição para ir morar em outro local. Então eu vou trabalhar e eu também vou estudar e vou conseguir uma profissão. E aí depois eu me “mando” daqui! Foi essa a minha ideia! Mas foi uma guerra... Foi um inferno aquilo! Aí eu entrei no frigorífico, fiquei um ano pouco lá, depois eu fui trabalhar em supermercado. (Mafaldinha, Entrevista, 20 de julho de 2024)

A trajetória que Mafaldinha desenhou para sair da situação em que se encontrava foi cercada de muita coragem e determinação. Como ela compartilhou, estava em uma

situação na qual o casamento havia acabado e ela, sem nenhuma renda e sem nenhuma qualificação, foi imaginando caminhos que a auxiliariam a chegar no Ensino Superior. A partir dessa percepção, algumas estratégias precisaram ser traçadas.

Aí eu pensei cá com os meus botões: Eu vou fazer o primeiro ano, do ensino médio regular para eu ter uma 'basezinha', pois eu estava há muito tempo fora. Isso foi 2004, 2005 mais ou menos. Aí fiz o primeiro ano do ensino médio, com a galera lá, a moçada do ensino médio na Escola Tancredo. E aí eu terminei o ensino médio pelo CEJA, 2007. Queria estudar, mas não tinha grana também, enfim... Aí em 2010, fiz o ENEM e entrei! A UFFS me salvou! (Mafaldinha, Entrevista, 202 de julho de 2024)

Mafaldinha percorreu um caminho que começou a ser mentalmente construído com a elaboração de uma estratégia. É o que bell hooks, concordando com Mary Grey, chamou de imaginação profética, onde indivíduos de grupos marginalizados “[...] frequentemente encontram seu caminho para a liberdade atendendo ao chamado de imaginações proféticas” (hooks, 2021, p. 275).

Quando solicitamos para mulheres compartilharem como foi sua preparação para o ingresso no Ensino Superior, podemos perceber na fala delas a conexão desse objetivo com os demais vieses de suas vidas. Os desafios para sair de um relacionamento que já não agregava mais nada à Mafaldinha, mas que a obrigava a permanecer sob o mesmo teto do então já, ex-companheiro e a falta de recursos financeiros, nos levam a refletir sobre a constatação da interconexão de vieses de classe e gênero, e por isso, a necessidade da construção de entendimentos interseccionais.

Para Collins; Bilge (2020),

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras - são interrelacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (Collins; Bilge, 2020, p. 16)

No caso de Mafaldinha que já se encontrava trafegando por uma avenida que a conduzia a permanecer um relacionamento que já não existia mais, mas que continuava a se impor e essa via era interseccionada pela avenida de situações trazidas pela condição

do filho com deficiência, encarar uma jornada extenuante de trabalho em um frigorífico e, posteriormente, em um mercado, a fez perceber que continuaria a encontrar desafios. Mesmo assim os encarou, pois naquele momento essa era a única via para sair da realidade em que se encontrava, e ser, nas palavras dela, salva pela entrada na universidade.

2.5 A OPÇÃO POR TORNAR-SE PROFESSORA: DAS INSPIRAÇÕES QUE MOVIMENTAM

Imbuída no desafio de melhor entender sobre a trajetória de formação das professoras dos cursos de Licenciaturas da UFFS *campus* Chapecó, definimos que este caminhar seria guiado a partir do legado construído por bell hooks⁴².

Para a autora, que durante sua trajetória na educação contou com a influência intelectual do educador brasileiro Paulo Freire, os processos educacionais acontecem de forma genuína, quando seguem na direção oposta ao caminho defendido pela educação apresentada e executada de forma mecânica. Então, ensinar exige o movimento de disponibilizar-se para explorar o contexto socio-cultural-econômico em que as pessoas estão inseridas e isso independe se o ensino acontecerá em ambientes escolares tradicionais ou fora dele e, também independe do nível de instrução ao qual essas pessoas estão trilhando.

Ao lermos bell hooks e, continuarmos nos aprofundando em suas obras, inevitavelmente seremos afetadas e afetados por suas reflexões. Ao vivenciarmos esse processo de “afetamento”, ao final não vamos estar nos comunicando tal qual a autora (o que seria uma pretensão), mas construindo uma comunicação, a partir do que mais nos afetou e nos afeta no momento vivido, considerando nossas conquistas e desafios atuais.

Para pavimentar o caminho de uma educação aberta a diversidade e, portanto, inclusiva, numa prática política de inclusão total e não parcial, a UFFS precisa pensar a partir das necessidades que emergem com a voz dos corpos que a constituem. Dessa forma, tratando as demandas trazidas por seus estudantes como importantes, pois se

⁴² Gloria Jean Watkins (1952 – 2021), mulher negra, professora, escritora e intelectual norte americana, assumiu o pseudônimo de bell hooks em homenagem a bisavó materna. A escritora optou por assumir o pseudônimo com grafia minúscula para deslocar a relação entre identidade da autora e as suas produções. Portanto, é importante que continuemos lendo e escrevendo com letra minúscula, assim como ela quis.

emergem, elas existem e então deve-se trabalhar com elas, especialmente aquelas demandas que surgem dentro da sala de aula, que é a razão de ser de uma instituição de ensino.

Ao assumir o cargo de professor, estamos nos referindo ao profissional que teve uma trajetória de formação incluindo horas de teoria e de prática - em sala de aula e estágios -, em número satisfatório para lhe garantir o título, e assim, se tornar um agente na continuação do percurso na profissão de educador. Assim como no Ensino Superior, a atuação de professores pode iluminar ou ofuscar futuros educadores e na Educação Básica, essa atuação pode inspirar novas trajetórias, como bem nos lembra bell hooks (2020).

Quando perguntadas sobre a motivação para se formarem professoras, percebemos que a maneira escolhida por algum professor para transmitir o conhecimento em sala de aula, teve influência direta na escolha por esse caminho. A postura do educador então, transformou-se em incentivo para a escolha pela licenciatura e ainda é uma lembrança que acompanha a vida profissional, como por exemplo no seguinte relato:

Lembrei de um professor que eu tive lá no Tancredo (nome da Escola), que era o Diógenes. Eu já falei isso para ele. Ele era maravilhoso e dava aulas de Sociologia. E aí eu lembrei que eu gostava das aulas dele e aí eu pensei: Vou fazer Sociologia! Nem sabia direito como seria, mas entrei em Sociologia. Logo depois mudou a grade, para Ciências Sociais. E foi assim... maravilhoso! A universidade mudou tudo! Mudou minha cabeça e mudou minha vida! (Mafaldinha, Entrevista, 20 de julho de 2024)

Quando Mafaldinha afirma que a escolha pelo curso foi impulsionada pelas lembranças das aulas que teve com um dos seus professores, ela declara admiração pela forma como o educador atuava em sala de aula. Ao constatar que a inserção no curso mudou seu pensar e, conseqüentemente, mudou sua vida, podemos inferir que ela se percebeu enquanto mulher no espaço onde vivia e as oportunidades que a formação em licenciatura agregou em sua vida.

O desenvolvimento de um caminho de aprendizado no qual a/o estudante possa se perceber dentro de determinada realidade, identificando e compreendendo as origens de opressões, de conquistas e/ou privilégios, desemboca na constatação de um aprendizado baseado num movimento de consciência crítica, enquanto ser pertencente àquele contexto.

Também neste sentido, é importante compartilharmos a experiência de Claudia, que desde criança se imaginava seguindo a profissão de professora e o fato de ter mestres inspiradores firmou ainda mais essa certeza durante a vivência da graduação.

Dar aulas sempre fez parte! Eu dava aula para meus irmãos, eu dava aula para os vizinhos... eu dava aula para qualquer um que quisesse, desde pequena. Então, quando eu fui fazer o Magistério, parecia que eu só estava fazendo o que era normal na minha vida. E eu gosto de ser professora! Gosto! Gostava muito de História da Europa e amava História Medieval. Mas quando eu comecei História na federal, foi que eu descobri outra história, que era a história do Brasil. Descobri essa história por causa da Renilda, porque ela foi uma excelente professora! A universidade me fez ver outras possibilidades de como trabalhar com História. Posso dizer que isso também foi muito bom para mim! Então você vê aquele professor e pensa assim: Eu quero ser esse tipo de professor! Eu quero poder ir por esse caminho porque eu acho bacana. (Claudia, Entrevista, 22 de junho de 2024)

Assumindo-se como uma educadora que inspira, bell hooks relata que sua esperança para com os estudantes que passaram por suas aulas, é que eles ao aprenderem a pensar criticamente, possam estar se autorrealizando e se tornando autodeterminados.

Assim como honro e louvo a memória de professoras de inglês que me incentivaram a ser uma aprendiz ativa, a acolher uma abertura radical, espero que meus estudantes olhem para trás e se lembrem de que os ensinei a buscar o que é importante, a desenvolver o intelecto trabalhando com ideias. (hooks, 2020, p. 274)

O movimento antagônico construído por Angel para formar-se professora, também nos mostrou a possibilidade de trilhar um caminho que se diferenciava das experiências não exitosas que ela teve durante seu processo de Educação Básica.

Eu, na verdade não gostava de ir para escola. Só depois que eu ganhei o amor para ir para a escola. Eu adquiri mesmo a vontade de ser professora, trabalhando no Projeto Viver. Eu trabalhava com reforço, ensinando as crianças, dando reforço escolar. Foi aí que eu pensei: Ah, quero ser professora! Mas eu não quero ser igual eram algumas professoras. Eu quero ser uma professora diferente! (Angel, Entrevista, 22 de junho de 2024)

A vontade de ser uma profissional diferente de algumas professoras que ela teve durante a Educação Básica, foi o que motivou a escolha da Educação como profissão. Quando passou a refletir sobre a própria experiência, Angel tomou como referência o ponto no qual não intencionava partir. Este cenário nos remete ao relato de bell hooks,

quando reflete sobre sua experiência em salas de aula tediosas. Essa realidade a impulsionou a imaginar um cenário diverso, empolgante, que poderia combinar a existência de acolhimento com o desenvolvimento intelectual e acadêmico sério. (hooks, 2017, p. 17)

Nesse sentido Nóvoa reforça que,

Não há educação sem o afeto, não há educação sem o sentimento, não há educação sem a relação humana profunda, de alunos com alunos, de alunos com professores. Não se pode conhecer sem sentir, não se pode aprender sem emoção, sem empatia. (Nóvoa, 2022, p. 7)

No processo de conhecer o que as entrevistadas vivenciaram quando decidiram ser professoras, também tivemos acesso às vozes que atravessaram negativamente a opção delas por uma licenciatura. Essas vozes vão de encontro às inspirações acima compartilhadas, por depreciar a escolha por tornar-se professora.

Há um ano e meio atrás, eu trabalhava com telemarketing, fazendo vendas por telefone. Eu ficava muito para baixo, porque meu trabalho era resolver problemas, e resolver problema é a pior parte! Um dia meu chefe me chamou na sala dele para conversar. Ele chamou para me dar uma mijada na verdade, porque eu não consegui resolver o problema de uma cliente. E aí ele começou a falar: 'Tu não tens perspectiva de vida? Tu não queres crescer? Vai quer ser o quê, professora?' Como se professora não fosse importante. E ele colocou a profissão de professora lá embaixo... Para ele ser professora não é uma profissão boa. Isso é uma coisa que não sai da minha cabeça... E ele sabendo que eu que eu estava estudando para isso. Eu me senti muito mal com a fala dele. E é claro que eu quero ser professora! Sim, serei uma professora! Eu estou estudando para isso! (Tammy, Entrevista, 22 de junho de 2024)

Urge termos presente que a escolha pela formação para tornar-se uma professora, não se faz desafiante apenas nos níveis que dizem respeito as barreiras individuais, a adaptação aos processos de ensino e as respostas a estes, na retomada do percurso formativo. Também é desafiante por colocar essas mulheres no foco de questionamentos sobre o quanto lucrativo ou não pode ser esse caminho, uma vez que inseridas em um contexto neoliberal, esse tipo de manifestação poderá acompanhá-las também na vida profissional.

A construção de um espectro negativo sobre a profissão de professor, se intensificou nas últimas duas décadas, conforme compartilha Nóvoa (2022). Segundo o autor, esse processo ocorreu também pela massificação da educação.

[...] houve uma certa desvalorização dos professores, tanto no plano simbólico e social como no plano salarial e profissional. Quando se fala dos professores é quase sempre pela negativa: o que os professores não têm, o que os professores não sabem, o mal-estar docente, o desprestígio da profissão, a crise dos professores, a violência nas escolas, etc. (Nóvoa, 2022, p.8).

Ele adverte que, em muitas situações os próprios professores não só aceitam, como acentuam esses discursos de desvalorização docente presentes na atualidade. Essa prática inviabiliza a reflexão acerca da importância de posicionamentos contrários a essa corrente e o quanto isso pode repercutir na profissão. Como alternativa a esse quadro desfavorável à docência, o movimento inicial está em os próprios professores utilizarem palavras favoráveis na descrição e defesa do extraordinário trabalho que exercem, como um caminho de positivar a profissão.

Como vimos, relatos sobre a construção da opção em formar-se professoras e os desafios imbricados nessa escolha, não podem ser tomados de forma isolada. Neste ponto, nos parece ser salutar que a universidade busque informações sobre o que aconteceu em paralelo a opção por um curso de licenciatura, e especialmente, figuram como importantes as leituras dos contextos nos quais ocorrem a formação dos novos professores. Esse movimento constitui-se necessário, pois constitui-se interseccional.

3 CICLO II: O PROCESSO DE CONSTITUIR-SE ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR

O Ciclo II, contempla a vida acadêmica das participantes da pesquisa, apontando os desafios relatados por elas para permanecerem na graduação. Nele abordamos aspectos relacionados ao acolhimento em sala de aula, vindo das/os colegas e das/os professoras/res; a vida acadêmica e a conciliação com a realidade de mulher, esposa e mãe perpassando assim por compartilhar sobre as estratégias que construíram para permanecer no Ensino Superior. Em vista disso, a literatura basilar que permitirá a construção de ponderações nessa direção, está ancorada nos escritos de bell hooks nas suas três obras datadas de 2013; 2020 e 2021– que compõe a trilogia da educação.

Também estão descritas as percepções e as experiências delas sobre as ações dos setores/departamentos da UFFS – *campus* Chapecó, e os possíveis impactos destas ações em suas trajetórias formativas. Nessa direção, o propósito estará em discorrer se as estudantes/egressas necessitam/necessitaram de atendimento dos setores administrativos, em caso positivo, como se deu esse atendimento. Neste ciclo estão incluídas as sugestões das participantes, a fim de melhorar os serviços prestados pelos setores/departamentos da universidade.

Em vista disso, contemplaremos o objetivo de identificar quais foram as estratégias (possibilidades e desafios) construídas pelas graduandas em licenciatura, que viabilizaram a permanência na universidade, bem como problematizar acerca dos aspectos institucionais que potencializam/potencializaram ou que dificultam/dificultaram, a adaptação destas estudantes, ingressantes nos cursos de graduação em licenciatura.

3.1 ENTRE (DES)ACOLHIMENTOS E SUPERAÇÕES: CONHECENDO O UNIVERSO QUE CABE NA UNIVERSIDADE

A conquista de uma vaga de graduação, em uma universidade federal instalada no interior do Estado de Santa Catarina, pode, de início, parecer ser o fim das dificuldades de uma/um candidata/o, pois a trajetória até a efetivação deste ingresso não costuma vir sem muito empenho e em alguns momentos, também, exige superação de percalços.

No entanto, trata-se de um momento em que a/o estudante passa a conhecer um novo mundo, por assim dizer. O ambiente acadêmico possui ritos e regramentos que, por questões óbvias, são acessados somente pelos que nele adentram. É no dia a dia que a/o

agora acadêmica/o passa a conhecer o funcionamento da universidade que, por sua vez, não possui cartilha explicativa para tudo, portanto precisa ser experimentado. Contudo lembramos que, por ser constituída por pessoas, uma instituição de ensino superior não se isola do restante dos acontecimentos sociais, sendo também um extrato do que acontece fora dela, uma vez que “existe uma ligação entre as ideias aprendidas no contexto universitário e as aprendidas pela prática da vida” (hooks, 2013, p. 27).

Estando em um curso superior, as/os calouras/os juntamente com as/os estudantes veteranas/os, as/os funcionárias/os terceirizadas/os, e as/os servidoras/es públicos (professoras/es e técnicas/os- administrativos), passam a fazer parte da comunidade acadêmica. O momento de ingresso é importante, pois como nos demais locais que frequentamos até essa chegada, o acolhimento de quem já ocupa o lugar é essencial para que possamos nos sentir também pertencentes a ele. Assim, toda a comunidade acadêmica estará, direta ou indiretamente envolvida com a chegada das novas pessoas, que darão continuidade ao propósito principal da universidade: a formação acadêmica.

Nesse sentido, hooks (2020) propõe que exista e seja cultivada a pedagogia do acolhimento e que essa seja, uma pedagogia engajada, onde todos os sujeitos do processo educacional estejam envolvidos e colaborando mutuamente. Contudo, ela enfatiza, que especialmente, as/os professoras/es precisam estar bem no seu dia a dia para estarem bem em sala de aula, uma vez que a diversidade trazida com as/os estudantes, notadamente as/os calouras/os no início de cada semestre, chega carregada de desafios. Para lidar com essa diversidade que envolve estar atentas/os aos regionalismos, a racialização, a imigração, aos recortes de classe, as identidades de gênero e também atentas/os as pessoas que retornam ao processo de formação após terem permanecido algum tempo longe da educação formal, há que se estar muito disponível e também contar com a inserção de outros profissionais da educação presentes na universidade.

Portanto, estamos falando de um ambiente permeado de desafios, tanto para quem já está inserido e tem a responsabilidade do acolhimento, quanto para quem está se inserindo no ambiente acadêmico e traz consigo curiosidades, mas também inseguranças.

O questionamento sobre como foram as primeiras impressões após as aulas iniciarem, remeteu as participantes da pesquisa ao seu passado escolar. Com isso, as lembranças de como se deu o processo de escolarização anterior a graduação, foram compartilhadas. Os relatos denotam uma dificuldade profunda de compreensão dos conteúdos apresentados na universidade. Também indicam a dificuldade inicial de elaboração do pensamento crítico, que as permitisse escrever sobre o que leram e acrescentar reflexões aos textos, servindo também como uma espécie de “máquina do tempo”, onde na infância a ausência do hábito de leitura eram comum na família.

É muito difícil, porque desde quando eu me formei, em 2007 até 2017, eu nunca mais entrei numa sala de aula. Nunca mais tinha pego um caderno na mão. Então eu me vi assim, perdida... Confesso que tive vontade de desistir várias e várias vezes, sabe!? Eu chorava pensando: ‘Não sei se isso é para mim... Eu não vou conseguir, eu não vou dar conta...’ A minha dificuldade era com os textos, as leituras teóricas. Essas leituras teóricas, que para mim foi bem dificultoso. Porque na época da escola, ah... lia um texto e não tinha aquela coisa: ‘Interprete, reescreva ou resuma com as suas palavras’. Era responder as questões. Cópia e cola, né! Era difícil para mim ler o texto teórico, entender e responder as perguntas com as minhas palavras, porque eu não tive isso na escola. Não tive essa coisa de interpretar algo, de interpretar uma leitura. Então essa foi a minha maior dificuldade. (Tammy, Entrevista, 22 de julho de 2024)

Eu tinha muita dificuldade também nos textos teóricos. Porque como eu parei por muito tempo e eu mudei muito de cidade, eu sempre estudava um pouco em um lugar um pouco em outro... Me parece que eu não tive aquelas interpretações na minha escola. Parece que eu não estudei isso em português ou em matemática. Parece que eu não vivenciei aquilo tudo. E quando eu cheguei lá, quando me deparei com a faculdade, com todos aqueles textos que eram textos absurdos! Eu tinha que ler e reler, porque eu sempre tenho que ler, muitas vezes. Porque eu digo que eu não recebi a inteligência divina de Deus. Eu tive que estudar muito para ter a inteligência, então eu tinha que ler várias vezes os textos para poder ter um bom entendimento e tirar minhas dúvidas. (Angel, Entrevista, 22 de junho de 2024)

E eu tive dificuldade... Eu nunca vi meu pai, ler um livro. Meu pai era muito inteligente na matemática. Ele era muito inteligente! Ele era agrimensor e fazia contas de cabeça. Mas a gente não tinha o hábito de leitura. Acho que por isso, foi a dificuldade de interpretar textos na universidade. Escrever, eu não sabia escrever... (Mary, Entrevista, 22 de junho de 2024)

A fala de Mary pode facilmente nos levar a reflexão dos tantos caminhos pelos quais a educação pode ser forjada. Aqui em especial, não nos remetemos à educação formal, mas ao processo acompanhado de perto por ela nos afazeres do pai agrimensor, que “era muito inteligente e fazia contas de cabeça”. Embora o ato de ler e, conseqüentemente, de escrever não fosse uma realidade da família, a admiração pela

habilidade do pai permanece viva. O relato se assemelha e nos transporta para a experiência de Conceição Evaristo⁴³, pois a autora compartilha que entre contagens dos lençóis e dos paninhos ensanguentados entregues limpos às patroas, lembra da mãe marcando o chão ao desenhar sóis, sendo este, um tempo de referência para ela marcando o nascimento da sua escrita.

Tomando por base os depoimentos das mulheres participantes, através dos quais, em outras palavras, elas não foram incentivadas a desenvolver a compreensão dos conteúdos em sala de aula durante a Educação Básica, hooks (2020) compartilha que toda criança tem a curiosidade sobre as coisas que as cercam e que elas também têm uma paixão por pensar sobre essas coisas. Mas que a forma como a educação é repassada, reprime essa vontade de pensar e as transforma em repetidores obedientes dos conteúdos repassados em sala de aula. Isso desencadeia um processo de inibição da vontade de pensar, que se estende para outros espaços, além do espaço da educação formal e se prolonga durante a vida, de modo que, esse comportamento passa a ser o “normal” quando falamos em processo educacional.

Subordinados por um sistema hierárquico que doutrina estudantes desde muito cedo, dizendo a eles que seu sucesso depende da capacidade de obedecer, muitos alunos e alunas temem questionar a forma como a sala de aula é organizada (hooks, 2021, p.144).

A educação multiplicada e alimentada pelo dominador não oferece a possibilidade para o desenvolvimento do pensamento independente, e, conforme hooks (2020), isso acaba por amedrontar e acomodar os estudantes. “Os estudantes que padecem desse medo, vão as aulas supondo, com frequência que não será necessário pensar, que tudo o que precisarão fazer é consumir informação e regurgitá-las nos momentos apropriados” (hooks, 2020, p. 32).

Ainda segundo a autora,

A cultura do medo, que cresce desenfreada na maioria dos *campi* universitários, tanto dentro quanto fora da sala de aula, enfraquece a capacidade dos estudantes de aprender. Alunos e alunas que se relacionam com base no medo duvidam de sua capacidade de cumprir tarefas. Com muita frequência, são dominados pelo medo do fracasso. Quando são incentivados a confiar em sua capacidade de

⁴³ O texto “Da **grafia-desenho** de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita”, de autoria da escritora Conceição Evaristo, foi publicado em 2007 e descreve sobre o quão valioso é aprender a ler e a escrever para as pessoas vulnerabilizadas, em especial as mulheres negras.

aprender, estudantes podem encarar desafios difíceis com espírito de resiliência e competência (hooks, 2021, p. 207).

É importante dizer que nosso objetivo aqui - com a tessitura de análises a partir das falas das futuras e das já formadas professoras participantes dessa pesquisa - , ao relembrarmos as dificuldades que elas tiveram durante a Educação Básica e que se refletiram na graduação (especialmente nas primeiras fases), não é culpabilizar as/os professoras/es que elas tiveram. O fato é que a grande maioria de nós, contou com uma educação que cerceava e ensinava apenas que a reprodução era a maneira correta de aprender. Uma vez que,

[...] a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. [...] A maioria de nós aprendemos a ensinar imitando modelo (hooks, 2013, p, 51).

No caminho de uma educação libertadora, o ato de pensar é uma ação e “[...] pensamentos são laboratórios onde se vai para formular perguntas e encontrar respostas, o lugar onde se unem visões de teoria e prática” (hooks, 2020, p.31). Assim sendo, pensá-la como um processo que transcende o conhecimento tecnicista torna-se valioso, pois as experiências que são acumuladas também fazem parte do processo de educação.

O movimento de nos percebermos dentro de uma sociedade excludente, machista e sexista, nos conduz a reflexões sobre nossa posição no mundo e faz parte do processo de educação. Ademais, bell hooks lembra que despertar e/ou aguçar o pensamento crítico de um sujeito significa contribuir para que esse sujeito seja capaz de entender o que aconteceu, a maneira como aconteceu, e que ele também possa identificar os agentes envolvidos nos processos históricos que acompanharam a forma como a educação foi sendo influenciada e repassada. Ou seja, a sala de aula não deve ser um local somente para a voz do professor, mas é um local que pertence a todas as vozes. Sendo pertencente a todas as vozes é um lugar para compartilhar histórias e coletivizar nossas experiências e, com isso, fortalecer a experiência do outro, pois “o pensamento crítico é um processo interativo que exige tanto a participação do professor, quanto dos alunos” (hooks, 2020, p.34).

Atos comprometidos de cuidado mostram a todos que o objetivo da educação não é dominá-los nem os preparar para serem dominadores, mas, sim, criar condições para a liberdade. Educadores zelosos abrem a mente, permitindo aos estudantes acolher um universo de conhecimento que está sempre sujeito à mudança e ao questionamento (hooks, 2020, p. 152).

Nesse sentido, hooks faz crítica a escolha de alguns professores em transformar a aula em uma palestra. Segundo ela, aulas-palestras não são ambientes de aprendizagem coletivos. A palestra distancia educadores e estudantes, a medida em que condensa as atenções para um único interlocutor e está em oposição ao diálogo.

Quando todas as pessoas na sala de aula, professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e aprendizagem (hooks, 2020, p. 36).

Por conseguinte, esse reconhecimento auxilia na compreensão de que todos os estudantes possuem contribuições para o processo de aprendizagem. E essas contribuições, não necessariamente, estarão centralizadas somente na habilidade de falar, pois outras manifestações como a escrita, por exemplo, podem ser grandes aliadas no processo de desenvolvimento dos estudantes em sala de aula (hooks, 2020).

Desta forma, incentivar a conversa entre professores e estudantes, assume papel central no processo de formação, e “a conversa se torna uma intervenção tão importante, porque não só abre espaço para todas as vozes como também pressupõe que todas as vozes podem ser ouvidas” (hooks, 2020, p. 83).

Eu não tive acolhida quando cheguei na universidade. Porque assim, era meu sonho! Eu tinha um sonho, um sonho de entrar para uma universidade. Nossa, quando o pessoal era recepcionado... Mas como entrei nas vagas remanescentes, eu caí de paraquedas numa sala de aula! Então acabei sentindo muita falta disso e para encurtar a história, eu não tive festa de formatura, foi na época da pandemia. Foi na frente do computador e em casa. (Mary, Entrevista, 22 de junho de 2024)

A fala de Mary é significativa quando ela aborda que, apesar da lacuna trazida pela falta de acolhida, por ter chego após o início oficial das aulas e por não ter tido a cerimônia coletiva de formatura da forma como idealizou, ainda assim ela concluiu a graduação. É uma fala individual mas que também se reflete nas trajetórias das demais participantes da pesquisa, pelo protagonismo de cada uma em um ambiente que, em vários momentos, se mostrou hostil, a vontade de transpor as barreiras para alcançar o objetivo de estar no Ensino Superior, escrevendo com resiliência um novo ciclo de suas histórias, falou mais alto. Em outras palavras, ainda que tenha vivenciado a sobreposição de fatores que poderiam tê-la feito desistir de todo o processo, Mary seguiu percorrendo por mais esta avenida.

Considerando o que apresentamos neste tópico, o acolhimento de quem chega com o uso de ferramentas que permitam o nivelamento das compreensões dos

estudantes sobre o que é solicitado em sala de aula, bem como o desenvolvimento de um calendário contínuo de recepção, com base nas diversas datas de entradas que vão acontecendo durante o início de cada semestre, pode tornar-se uma opção positiva e contribuir na construção de ações de fortalecimento da jornada acadêmica.

3.1.1 Estar na sala de aula: As dificuldades trazidas na bagagem e a relação com os professores

Relembrar como foi arquitetar maneiras de dar conta da novidade de estar em uma graduação, casando essa novidade com as demais facetas da vida dessas mulheres, foram momentos que geraram emoções variadas durante as trocas ocorridas nas rodas de conversa. Por esse motivo, as emoções negativas também foram compartilhadas.

Assim, a postura de alguns docentes na graduação seguiu, a exemplo do que aconteceu com algumas delas durante o ensino básico, marcando suas trajetórias.

Quando eu comecei a graduação foi muito difícil. Sim, eu tenho queixas de professores da universidade. Eu fiquei muito tempo sem estudar e não só eu, como muitos colegas também. Teve até uma professora que inclusive a gente fez registo em algum lugar que nem me lembro onde que foi, porque ela nos chamou de “burros”! Que nós eramos uma turma de “burros”! Que nós não estávamos preparados para frequentar uma universidade federal. E então eu tenho queixas não só dela, mas de outro professor também. Quando a gente ia pedir ajuda, eles se recusavam! Eles diziam: ‘Não! Isso aqui você tem que entender, você é uma graduanda da universidade federal e você tem que saber isso! A gente pensa que por eles serem doutores, eles deviam estar preparados para trabalhar com públicos diversos, mas a gente se engana. Nós conversávamos entre nós sobre que eles tinham tanto estudo, mas estudo para tratar bem as pessoas eles não tinham! (Angel, Entrevista, 22 de junho de 2024)

Até briguei um dia com ela (a professora), porque nessa época eu estava com tumor no útero. Eu estava com tumor de 10 centímetros e os médicos disseram que eu tinha câncer. Foi uma época bem turbulenta... Teve até um dia que eu pedi para ir para o banheiro e ela disse: ‘Não, aqui não é concurso!’ (Mary, Entrevista, 22 de junho de 2024)

E eu tive uma situação só assim, de uma disciplina que eu estava com dificuldade. E enfim, muito tempo longe dos estudos... Teve a ver com o ensino médio e foi ali no primeiro semestre que eu estava cursando uma disciplina do terceiro período, porque como eu não conseguia fazer as do primeiro, eu ia fazendo as disciplinas que tinham vagas. E aí eu fiz um questionamento à professora. Um questionamento bem bobo mesmo, sabe... Hoje eu vejo que foi bobo, mas é que eu não lembrava como fazia a fórmula de bhaskara. Todo mundo lembrava menos eu. E ela falou: **“Você realmente não deveria estar sentada aqui! Deve voltar e fazer o ensino médio”**. E aí eu desisti da disciplina, não voltei mais. Eu achei que foi muito grosseiro da parte dela, enfim... Depois com o tempo que minha mágoa passou e como eu não sou uma pessoa de guardar mágoa, eu voltei a fazer disciplina com ela e tal. E aí deu tudo certo! Mas eu achei assim que foi uma fala

desnecessária naquele momento. (Violeta, Entrevista, 20 de julho de 2024, **grifo meu**).

Então, para mim foi muito tranquilo. Não estou dizendo que situações difíceis com os professores não ocorreram, porque eu ouvi muita coisa nesse tempo, nesses 5 anos que a gente passa lá dentro. De ouvir professor, falar para as colegas de que aquele não era o lugar delas. Perguntando também o que que elas estavam fazendo na sala de aula de uma universidade, essas coisas... Eu tive problemas mais no final do curso, quando minha filha teve câncer. Tive problemas para mandar e-mail para um professor e explicar a minha situação. E ele estava sabendo também, porque todo mundo sabia o que estava acontecendo. Eu pensei que a minha filha ia morrer! E aí eu já tinha feito a prova e tinha trabalho para apresentar. Eu mandei dois e-mails e eu não fui respondida. E o professor colocou um zero no sistema, sabe?! É aquela coisa: Teoria é uma coisa, a prática a outra. Humanidade zero! E eu não tinha como ir naquele momento para a universidade e tentei explicar. Eu não pedi que me desse nota. Só pedi que trocasse o trabalho que era uma apresentação de seminário para fazer. E eu não tinha como ir, porque naquele momento eu tinha que cuidar da minha filha que estava com câncer! (Mafaldinha, Entrevista, 20 de julho de 2024)

A experiência no desempenho das minhas funções enquanto assistente social já tendo acompanhado algumas turmas de estudantes na UFFS, me possibilita afirmar que a providência tomada no caso relatado por Angel, não costuma acontecer com frequência. Em situações assim, não raro os estudantes se revoltam, mas optam por não realizarem denúncias.

Desprezo, desdém, constrangimento, como todas as formas de abuso psicológico, são difíceis de registrar, sobretudo quando vêm de uma pessoa que tem autoridade, e ainda mais se ela for habilidosa na arte da dissimulação. Em geral, o único recurso que um estudante tem é contar com os colegas de quem o assediou. O medo, especialmente o de traição, costuma silenciar os estudantes que são vítimas do terrorismo psicológico de professores (hooks, 2021, p.146).

Pela narrativa posta, os estudantes podem ter efetuado uma denúncia no canal da ouvidoria da universidade. Contudo, o fato de a egressa não lembrar qual foi o caminho que utilizaram para se manifestar, pode ser consequência da própria situação vivenciada. Para isso, resguardada a natureza das situações, podemos fazer um paralelo com o que Kilomba (2019) nos traz quando aborda a questão do trauma frente a violência vivenciada pelo racismo. No caso, as dificuldades apresentadas pelos estudantes no ingresso da graduação, os colocava, aos olhos dos referidos professores, como sendo incapazes de seguir no Ensino Superior, classificando-os como “[...] a/o ‘Outra/o’, como diferente, como incompatível, como conflitante, como estranha/o e incomum” (Kilomba, 2019, p. 40).

Ao que nos coloca hooks (2020), quando nos propormos a criar um ambiente propício para que esse compartilhar de histórias aconteça em sala de aula, as emoções estarão automaticamente envolvidas nesse processo. Então, conhecer os estudantes é salutar para saber por onde andar. Contudo, no Ensino Superior, em situações corriqueiras, temos professores indispostos a criar um ambiente saudável em sala de aula e assim, acabam por escolher alguns estudantes ou situações para os quais canalizam seu menosprezo. Por conseguinte, a academia “[...] não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a”, como bem nos lembra Kilomba (2019, p. 51).

Por mais que as pessoas gostem de imaginar que o campus universitário é um espaço sem censura, onde a liberdade de expressão prevalece e os estudantes são incentivados a se envolver em debate e troca dialética, o oposto é uma imagem mais precisa do que realmente acontece nas salas de aula das universidades (hooks, 2020, p. 242).

O fato de o professor precisar ter domínio da sua área de conhecimento, ter didática para transmitir esse conhecimento e ainda estar atento a uma sala de aula, onde temos a presença de diferenças étnico-raciais, diferenças culturais, de orientação de gênero, orientação sexual e de religião – para citar algumas-, faz desta sala de aula um ambiente de inúmeros desafios, como já frisamos.

Candau (2011) registra que, nas pesquisas que desenvolve, já constatou que há, por parte de muitos professores, uma dificuldade manifestada em trabalhar com essas diferenças. Por isso,

são recorrentes nestes trabalhos as evidências empíricas da dificuldade de lidar nas práticas educativas com as diversas manifestações da diferença: de gênero, étnicas, de orientação sexual, geracional, sensório-motoras, cognitivas, entre outras. “Aqui são todos iguais”, é muito frequente os professores afirmarem quando se pergunta como lidam com as diferenças, para significar que os dispositivos pedagógicos mobilizados são padronizados e uniformes. (Candau, 2011, p. 248)

Neste contexto, se formos considerar os esforços para a construção do conceito de homogeneidade, a partir de uma sala de aula, este dever estar localizado no caminho contrário a matriz epistemológica da modernidade e a padronização sistemática dos sujeitos que a compõe. Deve sim, ser encarado a partir das conquistas de um patamar de entendimento crítico comum como resultado aos estudantes. Dito de outro modo, que estas conquistas sejam o foco a ser alcançado por todos os estudantes presentes em uma sala de aula, e, portanto, a conquista do desenvolvimento do pensamento crítico é o

que deve estar no foco se almejamos construir alguma característica homogeneizadora. (Candau, 2011)

Para a autora, as práticas pedagógicas devem partir do reconhecimento das diferenças e o reconhecimento dos sujeitos como diferentes e importantes, a partir das vivências que possuem. Esse é um ponto de partida que se diferencia da perspectiva de homogeneização dos sujeitos, estando, portanto, atravessados pelo respeito trazido pela interculturalidade.

Portanto, não se trata somente de trabalhar o nível cognitivo, mas também o afetivo, atitudinal e comportamental. [...] É necessário assumir uma postura de valorização positiva das diferenças e combate às discriminações em toda a dinâmica escolar, o que exige um trabalho coletivo dos educadores, assim como espaços de formação continuada que abordem estas questões. (Candau, 2011, p. 252)

Candau (2008) menciona também que a construção de relações sociais com base democráticas, com perspectivas humanas e plurais, que contem com o desenvolvimento e articulação de políticas de igualdade e de identidade, estão intrinsecamente ligadas a concepção intercultural, dada a sua abrangência e importância.

Nos relatos de Mary, Violeta e Mafaldinha, podemos verificar que, na ausência de uma postura sensível e atenta do/a professor/a e, também, na ausência de suporte de outros profissionais, ocorre o que nos traz hooks (2020), quando menciona que não raro o apreço pela autoridade, por parte do docente, é uma questão presente em sala de aula e acaba falando mais alto. Por esse motivo, a autora defende que isso seja uma barreira a ser transposta, uma vez que os professores devem “ [...] estar dispostos a reconhecer a hierarquia, que é a realidade de nosso status diferenciado, e, ao mesmo tempo, demonstrar que diferença de status não precisa levar à dominação ou qualquer forma de abuso do nosso poder” (hooks, 2020, p. 179).

Às posturas relatadas acima, podemos acrescentar a questão do racismo na universidade. Embora Tammy, a única participante negra, tenha relatado que não sofreu, tampouco presenciou ou soube de episódios de racismo no meio acadêmico, podemos levantar a hipótese de que talvez para ela o racismo ainda esteja localizado somente com a materialização de certas ações e/ou falas. Presumimos, isso com base no que ela compartilhou:

Na verdade, na minha vida inteira eu sofri preconceito indiretamente e foi depois que meus filhos nasceram. A minha neném, agora ela está mais moreninha, mas

quando ela nasceu e nos primeiros meses de vida, ela era bem branquinha, porque ela puxou pela família do meu marido. Uma vez eu fui ao mercado com ela e o meu filho mais velho. Ele é mais moreninho porque ele puxou bem por mim. Aí a guria do caixa, que é a dona do mercado perguntou se os dois eram meus. Ela perguntou com a intenção de: “Ah, você é ‘tata’ da neném e mãe do mais velho!” Porque ela não tinha nada a ver comigo e ainda hoje ela não tem nada a ver comigo. Outra vez, foi quando eu levei a neném ao dentista porque estavam nascendo os dentinhos dela. Normalmente assim, quando tem alguma coisa com meus filhos sou eu que levo ao médico, porque eu gosto de escutar o que o médico vai falar e o que que está acontecendo. Aí eu fui levar ela no dentista e a primeira coisa que a dentista me perguntou foi se eu era a tata da neném. Já aconteceu também com meu filho na escola em que ele estudava. Ele foi chamado de macaco por um coleguinha, sabe... Então isso me partiu o coração... Eu fui lá e chorei, porque não foi comigo, foi com o meu filho! Então eu não sei, se fosse também comigo, como que eu iria agir porque eu sou uma pessoa muito sentimental e quando eu fui falar com o diretor da escola onde meu filho estudava, eu não conseguia falar. Eu só sabia chorar... E então, se acontece comigo assim, diretamente, também acho que a minha reação seria chorar. Essas foram as vezes que eu senti um preconceito, não diretamente para mim. Mas depois disso, nunca. Tanto que na sala de aula, desde o primeiro semestre e agora também tenho colegas haitianos e colegas venezuelanos. Na universidade nunca presenciei nada também. Teve uma professora que eu soube que ela sofreu xenofobia. Mas eu nunca vi ou soube de algum colega que tenha sofrido nada assim. Quanto a isso, para mim foi tranquilo. Também não saberia lidar se alguém me ofendesse diretamente. (Tammy, Entrevista, 22 de junho de 2024)

Vivendo em uma sociedade de convive com as heranças da escravidão e tendo nessas heranças a sobreposição de narrativas das experiências das pessoas brancas como o “normal”, em detrimento das experiências das pessoas negras, ainda é comum a não identificação do racismo velado, aquele que opera sob a camuflagem de um pacto subjetivo e sempre presente, como bem nos alerta Cida Bento. “Esse fenômeno tem um nome, branquitude e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios” (Bento, 2022, p. 11).

Esmiuçando a significação sobre o pacto da branquitude, a autora reforça que,

O pacto é uma aliança que expulsa, reprime, esconde aquilo que é intolerável para ser suportado e recordado pelo coletivo. Gera esquecimento e desloca a memória para lembranças encobridoras comuns. O pacto suprime as recordações que trazem sofrimento e vergonha, porque são relacionadas à escravidão (Bento, 2022, p. 16).

Isto posto, é pertinente mencionar que o racismo presente na estrutura das relações nem sempre é lido como racismo e, não raro, quando identificado como sendo, logo é envolto em expressões que tentam maquiá-lo como brincadeira ou mal entendidos pois, “as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituição são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. (Bento, 2022, p. 11)

Ainda em relação ao racismo Angel, compartilhou sobre a violência sofrida por uma colega dentro da sala de aula:

Eu quero falar uma coisa: Eu tive uma colega negra na minha turma. Hoje ela já é falecida. Mas eu lembro que nós ficávamos muito chocados assim com a forma que alguns professores a tratavam. Uma, porque ela já era idosa e outra também porque ela era negra. Mas ela era muito acolhida pelos colegas sabe... Porque a gente sempre dava atenção para ela. Ela era uma pessoa que precisava de muita atenção. A gente sabia da forma que ela era tratada em sala de aula pelos professores, que diziam que ela era uma burra, porque era isso, porque era aquilo... Várias coisas assim, sinônimos disso que falavam para ela... E a gente tinha muito dó. A gente a acolhia. Ela não conseguiu se formar conosco, porque ela não conseguiu dar conta dos estágios. Mas ela era uma pessoa muito batalhadora. A gente sentiu muito quando ela faleceu... (Angel, Entrevista, 22 de junho de 2024)

Frente a situações como estas, é pertinente considerar a postura ética que muitos intelectuais institucionalizados assumem, onde repetidamente levantam a bandeira de comprometimento com a liberdade e a justiça para todos, mas falham copiosamente ao conduzir ações cotidianas, de modo que ajudam a perpetuar a cultura da dominação, corroborando com a manutenção de um mundo sem uma educação libertadora (hooks, 2013, p.42).

Práticas autoritárias, promovidas e encorajadas por muitas instituições, enfraquecem a educação democrática na sala de aula. Ao atacar a educação como prática de liberdade, o autoritarismo na sala de aula desumaniza e, com isso, apaga a “mágica” que está sempre presente quando os indivíduos são aprendizes ativos. Isso tira a “graça do estudo”, o torna repressivo e opressivo (hooks, 2021, p.90).

Tomando conhecimento da situação relatada, também podemos refletir sobre a existência de um corpo negro em uma das primeiras turmas de graduação de uma instituição de Ensino Superior recém inaugurada, dentro de um contexto, conforme nos alerta Soares (2021), que fortaleceu as bases coloniais desconsiderando da existência de negros e indígenas na região e o que isso representou.

Neste mundo maniqueísta, espera-se dos condenados da terra o cumprimento de determinados papéis sociais e a circulação restrita a determinados espaços sociais. Quando o colonizado sai do seu lugar, o olhar imperial tentará restituí-lo à sua posição “natural”, à zona do não-ser, por meio da violência simbólica ou física (Bernardino-Costa, 2016, p. 510).

A estudante em questão que além de ser uma pessoa negra era idosa (e portanto estava em um momento de retomada do seu processo de educação formal e viu na UFFS essa possibilidade) e apresentava um corpo que fugia das expectativas criadas em torno do perfil do estudante do Ensino Superior que acessaria as vagas no *campus* de Chapecó. A

postura por parte de alguns professores para com a estudante, explicita o desconforto e a desaprovação da presença dela. Temos um encontro de dois “ismos” em uma mesma situação: o racismo e o etarismo. Enquanto o etarismo lida com as questões da idade, que logo mais serão abordadas, o racismo foi um companheiro sempre presente no cotidiano acadêmico da colega de Angel. Embora o acolhimento por parte dos colegas tenha se tornado uma constante, na mesma medida o desacolhimento também permeou seu aprendizado, se fazendo presente na constatação da existência dela em si, da existência do seu corpo na academia.

Ao conceber a raça como o eixo determinante das relações sociais, é preciso ressaltar que o racismo opera como elemento fundamental na manutenção da diferença subontológica e nas hierarquizações do conhecimento, via processos de desumanização e sistemas de extermínio (Reis, 2022, p.2).

Ao refletir sobre a experiência do não acolhimento, convém rememorarmos sobre as reflexões apresentadas por Patrícia Hill Collins (2016), no artigo intitulado “*Aprendendo com a outsider within*”⁴⁴: a significação sociológica do pensamento feminista negro”, onde a autora descreve sobre as trajetórias de mulheres afro-americanas que, trabalhando na casa de famílias “brancas”, estavam presentes na maior parte do tempo, convivendo com seus patrões e, portanto, sendo expectadoras de diversos acontecimentos. Costumeiramente essas mulheres eram chamadas a opinarem sobre os mais diversos assuntos e com o passar do tempo, seus patrões se referiam a elas como membros honorários de suas famílias. O que chama a atenção e queremos aqui fazer um paralelo com os relatos dos quais estamos discorrendo é que essas mulheres, estavam dentro das famílias, onde trabalhavam e ao mesmo tempo estavam fora dela, pois não eram aquelas as suas famílias. Embora soubessem que suas opiniões sem cerimônia eram solicitadas, elas eram, ao mesmo tempo, conhecidas e estranhas. Em outras palavras, tinham a possibilidade de poder observar aqueles acontecimentos familiares pelo lado de fora e, também, pelo lado de dentro.

Pertinente lembrarmos que tais reflexões também são utilizadas por Soares (2021), na parte inicial desta pesquisa, para descrever sua experiência enquanto mulher

⁴⁴ Por não haver um termo que traduza a expressão *outsider within* (estrangeiras de dentro), para a língua portuguesa, há a indicação da autora para a preferência em manter o termo na língua inglesa, para se referir a situação vivenciada por estas mulheres.

negra, docente, vinda de outro Estado e trabalhando no Sul, ao se deparar com uma instituição pública identificada como popular, mas que não deu espaço para os debates da pauta antirracista, ao desenvolver suas políticas institucionais.

Portanto,

O corpo é o objeto do olhar estereotipado. É pelo olhar branco que o corpo negro é esvaziado de resistência ontológica e remetido à zona do não-ser. [...] Diferentemente da lógica da branquidade que não assume sua marca racial e, portanto, apresenta-se como universal, o corpo negro, como parte de um projeto de liberação, assume a sua localização dentro do mundo colonial (Bernardino-Costa, 2016, p.514).

Não temos como traçar, com exatidão, como todas essas questões reverberaram para a estudante em questão, que poderia ter sido parte dessa pesquisa, pois apresentava os critérios necessários para tanto. Mas podemos refletir em que medida, há praticamente 16 anos atrás, a existência de um corpo feminino, idoso e negro demandou ou não, o reconhecimento da sua presença na instituição. Ou ainda, nos utilizando das análises de Costa (2016, p. 513) a partir da obra de Fanon, em que medida e por quanto tempo, seu corpo esteve classificado como invisível e ilegítimo do direito de estar onde estava e assim, imerso na falta de poder de manifestação.

Somente a partir do corpo é que podemos nos posicionar no mundo: ouvir, falar, sentir o gosto do alimento, cheirar, sentir o tato das coisas, nos relacionar com os outros e, principalmente, pensar. O corpo, portanto, como parte de um projeto político, precisa ser afirmado, precisa tornar-se visível, precisa recuperar sua resistência ontológica (Bernardino-Costa, 2016, p.516).

Corpos considerados invisíveis fora da academia, dificilmente conseguem alteração do seu *status* quando nela ingressam. O que deve ser alterado sim, é a forma como a instituição promove a acolhida e escuta dessas pessoas. “Do ponto de vista epistemológico, especialmente no campo das humanidades, precisamos afirmar a visibilidade do corpo que questiona e que fala” (Bernardino-Costa, 2016, p.520). Através da escuta é que conseguimos identificar e atribuir importância a estas trajetórias, que muito tem a contribuir com o processo de descolonização do cotidiano acadêmico.

A reflexão que queremos construir está sobre a presença das mulheres participantes da pesquisa na universidade e as situações de não acolhimento, como se em determinadas situações estivessem dentro e fora ao mesmo tempo. Como se seus corpos não tivessem o direito de fazer parte do ambiente, não sendo bem-vindos ora pela cor, ora pela idade, ora pelas dificuldades que o tempo de ruptura com a educação formal

trouxeram para suas vidas e ora pela “simultaneidade de opressões” trazida pela interseccionalidade no cotidiano acadêmico.

Por outro lado, nos lembra hooks (2020), quando abordamos sobre a importância de os estudantes honrarem os educadores, a autora também traz a questão de que muitos professores optam pelo caminho de permanecerem distantes dos estudantes como um mecanismo de defesa, ou por já terem sofrido ou terem conhecimento de alguma situação de violência sofrida. Ainda assim, ela insiste em que “[...] se preferirmos pensar em segurança, em termos de saber abordar situações de risco, ampliaremos as possibilidades de permanecermos seguros mesmo em situações em que há discordância e até mesmo conflito” (hooks, 2020, p. 139). Ou seja, ela propõe que, de antemão, se imagine a sala de aula como um ambiente como qualquer outro, onde sempre haverá discordâncias de posicionamentos por tratar-se de um ambiente diverso. Por esse motivo, pensar que situações de conflito necessariamente vão existir, já nos coloca um passo à frente na questão de resolução ou de administração desses conflitos, quando eles acontecerem.

Em vista disso, a educadora também registra a existência de professores, que assumem o compromisso de “educar como prática de liberdade” (hooks, 2020, p. 32). Se uma sala de aula é um microuniverso onde cabem diversidades múltiplas, estar atenta/o à essas diversidades e assumir uma postura de interesse na formação dos que ela compõe, é estratégico.

Mas tiveram professores que foram professores maravilhosos assim, que ajudaram muito! Foram esses professores que eu digo que fizeram eu não desistir do meu sonho! Que eram aqueles que todos os dias conversavam com a gente e diziam: ‘Não, não vão desistir! Eu estou aqui para ajudar vocês!’ (Angel, Entrevista, 22 de junho de 2024)

Teve professores que me ajudaram muito! Eles viam o meu esforço quando eu não sabia fazer, mas eu ia atrás, eu procurava. Eu fazia o que fosse possível para fazer os trabalhos. Eu sempre fui de ir atrás e por isso sempre tive apoio! (Mary, Entrevista, 22 de junho de 2024)

Tem também aqueles professores que são maravilhosos! Eu tenho professores que eu considero meus amigos, que eu gosto muito! Dentro do PIBID, uma que me marcou foi a professora Tânia Welter. Além de ser uma profissional maravilhosa é um ser humano espetacular! E aí a universidade me proporcionou isso, porque eu fui pibidiana e depois de graduada, eu fui supervisora do PIBID⁴⁵ e

⁴⁵ Segundo a obra “PIBID na UFFS: pressupostos, investigação e experiências (2014)”, este é Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, desenvolvido pela UFFS com o apoio da Capes.

aí também supervisora do Programa de Residência Pedagógica⁴⁶. (Mafaldinha, Entrevista, 20 de julho de 2024)

Encontrei professores que me apoiaram muito e a gente fez amizade que duram até hoje! Eles me incentivavam dizendo: “Olha, não é impossível! Outros conseguiram! Segue em frente e se precisar faz novamente a disciplina”. (Violeta, Entrevista, 20 de julho de 2024)

Então eu agradeço muito aos professores, porque eles têm me dado uma força muito grande. Eu comecei a fazer um tipo de pesquisa de TCC, mas logo houve a mudança de orientação com a indicação de outro professor que iniciou a orientação para uma pesquisa mais simples. Porque eu tenho dificuldade para desenvolver a pesquisa por conta das minhas demandas que são muitas: de trabalhar, concluir a graduação, pagar aluguel, tudo depende de mim... (Sá, Entrevista 20 de julho de 2024)

Foi atuando como professora que bell hooks percebeu que “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora” (hooks, 2013, p. 57). A expressão “testemunha iluminada”, é citada por ela, lembrando o uso do termo por Alice Miller, quando a psicanalista se referiu àquela pessoa que mesmo frente a adversidades, permanece ao lado de outras que estejam sendo menosprezadas. Indica assim que um professor que entende seu papel no desenvolvimento acadêmico dos estudantes, pode tornar-se uma testemunha iluminada. Este professor se coloca como uma ponte, possibilitando acesso a conhecimentos diversos que contribuem com a constituição desse sujeito profissional e pessoalmente.

O compromisso de servir por parte dos professores diminui a distância entre a formação educacional em escola pública e o ensino oferecido em faculdades e universidades. Nesse sentido, servir restaura a conexão entre os vários estágios da escolarização enfrentando a separação artificial entre o aprendizado em escolas públicas e a experiência universitária (hooks, 2021, p. 152).

Então, o professor está em um local em que oferece sua formação e seus conhecimentos, a serviço da formação dos estudantes, como uma condição política de resistência, a partir de uma ação contra-hegemônica ancorada em um contexto que exala dominação (hooks, 2021).

⁴⁶ Segundo informações obtidas no site da UFFS, “O Programa Residência Pedagógica (RP) iniciou sua execução em 2018, fomentado pelo Edital CAPES Nº 6/2018. O programa tem como objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio, componente obrigatório nos currículos das licenciaturas.

3.1.2 Estar na sala de aula: Acolhimento intrínseco e extrínseco

As estudantes e egressas que se sentiram à vontade para compartilhar sobre como se deu o acolhimento junto aos colegas, mencionaram que no geral foram bem acolhidas. A troca de experiências entre os estudantes, as oportunizou a conhecerem as limitações de cada um e isso contribuiu para o fortalecimento grupal na continuidade na graduação. “Quando estudantes conhecem uns aos outros, por meio de experiências compartilhadas, pode emergir um alicerce para o aprendizado em comunidade” (hooks, 2020, p.98).

Os relatos compartilhados também apontaram para a presença positiva dos colegas, que tiveram um importante papel tanto no acolhimento quanto na continuidade da graduação.

Então, assim, a gente fazia grupos de estudo com os colegas que adquiriram mais inteligência nos textos e eles explicavam para nós. E foi assim, a gente teve um grupo muito bom, uma turma muito boa! Porque a gente se ajudou muito! Quando um não conseguia, o outro conseguia e a gente se ajudava. Sempre teve isso na nossa turma. Porque a gente não queria que ninguém desistisse! Começamos juntos e queríamos permanecer até o final, juntos. Mesmo assim, ainda tiveram muitas desistências. E foi sofrido... Não foi fácil, sabe... (Angel, Entrevista, 22 de junho de 2024)

Quando cheguei na faculdade eu falava muito errado, falo ainda hoje, mas na época falava muito mais... Imagina, eu fui criada no interior e meus pais, não tinham cultura e a gente não aprendeu a falar. Morei com eles por 18 anos e fiquei 30 anos casada. Agora faz 10 anos que estou separada. A minha sorte foi que a turma era muito boa! Eles me acolheram muito bem! Naquela época eu não sentia nenhuma dificuldade por ser mais velha. Também cheguei a morar com um colega por um tempo. Ele vem até hoje na minha casa. Tem alguma coisa para fazer em Chapecó ele vêm. Então, assim, tive um apoio muito grande para fazer trabalhos. Eles me ajudaram muito! (Mary, Entrevista, 22 de junho de 2024)

Ah, você perguntou sobre recepção também, dos colegas e dos professores. Não posso dizer nunca que foi ruim, acho que foi sempre maravilhosa a minha convivência! (Claudia, Entrevista, 22 de junho de 2024)

Em relação ao acolhimento por parte dos colegas, foi bem tranquilo. Porque eu tinha bastante colegas que vieram de fora. Tanto daqui que eu conheci e teve o pessoal que veio de fora, como uma amiga minha, que se formou há 2 anos. Ela é lá do Nordeste e era muito querida. Ela também sempre me apoiou muito. (Tammy, Entrevista, 22 de junho de 2024)

As primeiras impressões compartilhadas foram revelando dificuldades de comunicação como nos coloca Mary. Ao mesmo tempo foram oportunidades de fortalecimento com a identificação dos colegas e o mesmo sentimento de vontade de prosseguir com a graduação, especialmente aproximando os estudantes que aqui se encontraram vindos de diferentes regiões do país. Esse encontro de pessoas de

diferentes lugares e culturas, infere-se que é oportunizado pela natureza de uma universidade federal.

A metodologia da roda de conversa, nos permitiu vivenciar como um grupo pode se sentir à vontade, a ponto de interagir para além das pautas propostas. Neste ponto o debate interseccional nos leva para a avenida do etarismo⁴⁷, onde a questão da idade também apareceu nos depoimentos, motivada inclusive, pela egressa Claudia, que manifestou curiosidade em saber sobre a experiência das demais participantes. Por ter sido positiva durante a primeira roda de conversa, essa abordagem também foi realizada durante a segunda roda de conversa que realizamos com as outras 3 participantes. Foi importante por concordar que “ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro é um exercício de reconhecimento” (hooks, 2013, p.58), e que compartilhar as experiências em relação ao tema, também se tornou uma forma de fortalecimento mútuo.

As falas de Mafaldinha e Sá, relatam que souberam da existência de casos de etarismo durante a graduação, porém não se consideraram alvos dessas manifestações.

Então, eu não senti isso... Eu pensava: Eu vou estar com uma galera lá né! Como é que vai ser? Enfim, mas eu não senti isso. Para mim foi bem tranquila essa questão com a moçada. Eu também sempre me relatei melhor com as pessoas mais novas que eu, e sempre foi tranquilo. Então eu não enfrentei essa coisa do etarismo, eu não senti. Eu não estou dizendo que não existe. Eu sei que muitos colegas passaram por isso. (Mafaldinha, Entrevista, 20 de julho de 2024)

Um que outro, assim que estranhava, você estar ali. Mas a gente era um grupo muito grande, havia 50 alunos. Há uns 2 meses por aí, eu soube que nós perdemos uma colega, que já concluiu o curso e inclusive havia passado em um concurso. Ela tinha 74 anos e faleceu por conta de um AVC. Então na minha turma, tiveram outros colegas também com a minha idade e até alguns mais velhos que eu. (Sá, Entrevista, 20 de julho de 2024)

Já a egressa Claudia, lembrou que houve uma percepção dos colegas mais jovens pelo fato de alguns comportamentos dela serem diferenciados. Ela lembrou que, há comportamentos que são característicos da idade da pessoa, daí a afinidade que ela tinha com os professores. Tal afinidade a levava a se interessar pelos mesmos assuntos, a partir de uma compreensão mais amadurecida dos fatos relevantes que circundavam a turma ou até mesmo assuntos externos a sala de aula.

⁴⁷ A origem do termo: “[...] O termo ‘ageismo’ ou ‘etarismo’ foi cunhado pelo gerontologista norte-americano Robert Butler (1969) para definir uma forma de intolerância relacionada aos idosos, com conotações semelhantes ao ‘racismo’ e ‘sexismo’, tendo este sido apontado por Palmore (1999), como o terceiro maior ‘ismo’ identificado nas sociedades do mundo ocidental” (Pereira; Hanashiro, 2014, p. 1).

Mas para os adolescentes que estavam chegando na universidade, isso às vezes soava estranho. Estranho, porque eles falavam: “Ah, você puxa o saco dos professores!” E não era isso. É porque, na verdade, eu tinha mais afinidades com as conversas e os interesses deles, que estavam mais dentro da minha faixa etária, do que dos muito jovenzinhos que iam tirar fotinho no banheiro. Não fechava muito para mim aquilo ali. Mas me dava bem com os colegas fazíamos trabalhos juntos, não havia nenhum problema. Mas via que eles tinham uma impressão equivocada sobre essa coisa de eu conversar mais com os professores. Dessa coisa de não ver problemas em procurar um professor, trocar ideias, falar sobre coisas que eram da atualidade ou do meu interesse. Porque muitas vezes tinha a ver com os interesses deles também. (Claudia, Entrevista, 22 de junho de 2024)

Outra manifestação ligada a idade está na fala da egressa Violeta, quando ela menciona que por ser a estudante com mais idade na turma, não raro ouvia falas para lembrá-la sobre isso.

Então, tinha muita gente nova, que tinha acabado de sair do ensino médio e tal. Então eles pegavam no meu pé. Tinha uma professora que ficava muito brava, porque eles diziam que eu era do tempo dos dinossauros. Aí essa professora se incomodou e ela falou, que eles não deveriam falar isso. Eu dizia que estava tudo certo. A gente dava risada junto, eu entrava na brincadeira e aquilo passava, né! É que eu estava lá tentando me esforçar e fazendo o máximo. Com uma maturidade diferente dos meus colegas que ficavam no bar. Fora isso assim, uma vez só uma colega minha falou: “Meu Deus, por que que você não põe umas outras roupas diferentes, põe um tênis nesses pés, em vez de vir com essas sapatilhas de velha!” E aí era isso... coisas assim... Mas eu nunca, nunca levei mal. Acabou que eu fiz uma amizade também boa ali com os professores. Também tenho amigos da graduação, que tem idade para serem meus filhos. E a gente acabou depois concluindo juntos, fazendo coisas juntos, organizando semanas acadêmicas juntos. Eu participei do Residência Pedagógica também um ano e meio e foi muito bom! É gostoso participar! E eu tinha um colega que me dizia: “Você é o ‘cara’ mais velho da universidade! Você tem que usar a vaga de idoso!” Tinha toda essa brincadeira na sala! (Violeta, Entrevista, 20 de julho de 2024)

Mary, compartilhou que após concluir o curso de Geografia, se matriculou no curso de História e passou a vivenciar algumas situações relacionadas ao etarismo, que eram feitas em tom de brincadeiras, porém contribuíram para a desistência dela em cursar uma segunda graduação.

Na primeira turma que fiz parte, quando entrei no curso de Geografia eu não senti discriminação pela minha idade. Mas na segunda turma, quando entrei para História⁴⁸, tinha um aluno que me chamava de velha. Ele falava em tom de brincadeira comigo, mas eu me dava bem com ele. Fomos numa viagem para Florianópolis e lá a gente foi em um passeio no barco dos Piratas e aí o cara do barco ouviu ele me chamar de velha e disse: “Olha isso, que velha coisa nenhuma!” Então eu senti isso quando entrei para História, porque eu já estava um pouco mais velha, com quase 60 anos. Eu também senti assim... Foi até um

⁴⁸ Mary é a egressa de Geografia, mas após ter concluído o curso iniciou a graduação em História, porém não continuou com os planos de ter uma segunda graduação.

dos motivos para eu ter parado, porque até na formação dos grupos de trabalho, já a pessoa é deixada de fora... coisas assim (Mary, Entrevista, 22 de junho de 2024).

Assim como Mary, Violeta compartilhou que as falas sobre sua idade, também eram sempre feitas em tom de brincadeira e que ela não recebia isso como ofensa. Mas, como já mencionamos, as vivências na universidade, refletem linguagens e comportamentos discriminatórios que são apresentados travestidos de brincadeiras, assim como fora dela.

A exemplo do debate sobre o racismo recreativo⁴⁹, também o termo etarismo recreativo⁵⁰ tem sido usado para nomear as “brincadeiras” usadas para atingir pessoas de maior idade. O etarismo precisa ser combatido e isso só acontece, quando ele passa a não ser mais encarado como uma simples brincadeira. É necessário “pedagogicamente rechaçar a tentativa de naturalização de tal modalidade de tratamento sob a camuflagem de humor” (Rota Jurídica, 2024).

A título de ilustração e de aprofundamento do debate, lembramos aqui de um caso que teve repercussão nacional, acontecido no início de 2023, com a estudante Patrícia Linares⁵¹, graduanda do curso de Biomedicina da Universidade UNISAGRADO, localizada em Bauru, no Estado de São Paulo. A estudante foi alvo de etarismo por ter ingressado no Ensino Superior após os 40 anos de idade. Segundo a antropóloga Mirian Goldenberg⁵², etarismo é a discriminação e o preconceito relacionado com a idade de uma pessoa – podendo resultar em violência verbal, física ou psicológica.

Também segundo a psicóloga, especialista em etarismo Marie Francoise Winandy, este é o terceiro “ismo” em nível mundial, onde mais acontecem crimes,

⁴⁹ Ver: Moreira, 2019.

⁵⁰ A reportagem pode ser lida na íntegra através do link: <https://www.rotajuridica.com.br/etarismo-recreativo-porteira-discriminada-por-colega-de-trabalho-em-virtude-da-idade-sera-indenizada/>. Acesso em 10 mar. 2025.

⁵¹ A reportagem pode ser lida na íntegra através do link: <https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2023/03/13/estudante-hostilizada-por-ter-mais-de-40-anos-descobriu-video-enquanto-se-preparava-para-apresentar-trabalho-chorei-muito.ghtml>. Acesso em 6 mar. 2025.

⁵² A reportagem pode ser lida na íntegra através do link: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/10/23/velho-fobia-saiba-o-que-e-etarismo-e-como-o-preconceito-aparece-no-dia-a-dia.ghtml>. Acesso em: 11 mar. 2025.

perdendo somente para o racismo e para o sexismo. “Estudos mostram que o etarismo raramente opera de forma isolada, podendo ser especialmente prejudicial para as mulheres, que, de acordo com Granleese e Sayer (2006) costumam sofrer tripla discriminação: de idade, gênero e aparência” (Pereira; Hanashiro, 2014, p. 3).

Como consequência de uma colonização patriarcal imbricada nas origens da sociedade brasileira tal como a experienciamos, somados ao aprofundamento do ranço neoliberal, temos a realidade de que os corpos femininos estão a serviço do que é considerado belo e irretocável. Belos são os corpos das mulheres jovens que estão em seu ápice da vida reprodutiva e, portanto, são esses corpos que precisam estar em evidência no convívio social. Mulheres que já não contam com o considerado viço da juventude, ou idade ideal para determinada atividade, encontram barreiras para firmarem sua presença nos locais, nas roupas, nos comportamentos e nas opiniões que não podem mais serem seus, que não podem mais serem suas.

Segundo Wolf (1992), o mito criado em torno da beleza feminina, não diz respeito exatamente ao que pensam as mulheres, pois seus criadores são as figuras masculinas, que ocuparam e ocupam em sua maioria, o poder institucional em campos estratégicos ao longo do tempo.

O envelhecimento na mulher é "feio" porque as mulheres adquirem poder com o passar do tempo e porque os elos entre as gerações de mulheres devem sempre ser rompidos. As mulheres mais velhas temem as jovens, as jovens temem as velhas, e o mito da beleza mutila o curso da vida de todas. E o que é mais instigante, a nossa identidade deve ter como base a nossa "beleza", de tal forma que permaneçamos vulneráveis à aprovação externa, trazendo nosso amor-próprio, esse órgão sensível e vital, exposto a todos (Wolf, 1992, p.17)

Em outras palavras, corpos femininos, em especial, que estão em processo de envelhecimento ou já envelhecidos não “servem” aos propósitos do neoliberalismo (não retornam lucro, pois não são desejáveis, não servem como modelo para moda ou tão pouco para reprodução humana) e, portanto, incomodam quando impõe sua presença, especialmente porque corpos mais velhos são mais sábios.

A realidade mais aterrorizante é a reprodução dessa lógica por mulheres jovens, como foi o caso registrado na reportagem, que se continuarem com saúde também envelhecerão e caso esses comportamentos não sejam combatidos, poderão também serem alvos deste “ismo”, se não forem de outros também, a depender da sua orientação

sexual e cor de pele. O que comprova a perspicácia patriarcal em criar meios de produção de rivalidades entre as mulheres.

Para além das dificuldades acadêmicas abordadas que, como vimos, são heranças de um sistema educacional que não incentiva o pensamento crítico, tão pouco a liberdade de criar e, também para além dos preconceitos relatados, temos ainda a particularidade do público alvo da pesquisa, pelo fato de serem mulheres inseridas em um contexto interseccional, marcado com muitas situações que impactaram diretamente suas trajetórias na graduação.

[...] eu tive problemas, às vezes de as crianças estarem doentes em casa e a mais velha me ligar: 'Mãe, ele está com febre, que é que eu faço?' E eu estava longe... Não tinha quem chamar para ir para casa. Sempre sozinha porque meu marido viajava muito a trabalho. **Nesse período eu chorei muito nos corredores da universidade. Mas eu nunca pensei em desistir sabe...** O pessoal dizia: 'Porque você não faz a distância, com essa idade, para que fazer isso?' Meus colegas, todos com 18, 19, 20 anos, né... (Violeta, Entrevista, 20 de julho de 2024, **grifo meu**)

Foi difícil... Quando eu entrei na universidade, como eu já entrei com 38 anos e tinha todos aqueles perrengues... Aí eu pensava: 'Não, agora eu **já perdi muito tempo na minha vida e eu tenho que terminar isso no tempo certo!**' Desde que eu entrei, eu coloquei essa meta. E tinha dias que assim ia me arrastando... Mas eu sabia que se eu começasse faltar, eu ia desanimar e abandonar o barco. Então eu coloquei como meta: **Eu podia estar 'morrendo', mas eu ia para a universidade. Aí chegava lá e aquilo já me dava um gás para continuar!** No começo foi muito difícil, porque na época eu trabalhava no comércio. Eu nunca reprovei em nenhuma disciplina, mas assim eu ia passando... Não estava satisfeita porque eu mal conseguia dar conta de ler 10% dos textos, por conta do cansaço. Naquele período as aulas começavam às 07:30 e eu morava no bairro EFAPI. Eram 40 minutos de ônibus⁵³ até deixar o meu filho no CAPS e daí ia para a universidade. Depois eu ia buscar ele, levava para casa e ia direto para a aula e assim ... eu dormia na aula. Tinha um professor que ria. Hoje eu tenho alguns professores dos quais me tornei amiga e eles lembram, que lá no antigo Bom Pastor⁵⁴, eu já sentava num lugar meio estratégico onde tinha um pilarzinho que eu colocava a cabeça e na hora que o cansaço batia eu deitava na mesa e fechava o olho e roncava...(rsrs) Era uma rotina bem intensa. [...] Quando terminava a aula eu pegava o "ônibus", chegava em casa lá perto das 23h. Até que tomasse um café, tentava ler alguma coisa, ia dormir às 2h da manhã. O corpo já não respondia mais, né?! É, então era isso. (Mafaldinha, Entrevista, 20 de julho de 2024, **grifo meu**)

Eu separei quando a minha filha tinha, 4 anos de idade, mas depois eu retornei uma segunda vez com ele. Até hoje eu não entendi porquê... Só que aqui, depois que eu estava já separada novamente, meu marido me agrediu. Teve registro de ocorrência e na época não tinha esse acolhimento que tem agora da polícia. Você

⁵³ A referência ao transporte público de Chapecó.

⁵⁴ No início das suas atividades, a UFFS reitoria e campus Chapecó, não possuía sede própria. Por este motivo foram locados alguns espaços em endereços diferentes dentro da cidade de Chapecó. Quando a egressa se remete a Bom Pastor, refere-se à locação do espaço no centro da cidade, onde por muitos anos funcionou a E.E.B. Bom Pastor.

tinha que passar aquela vergonha lá na delegacia! Agora a gente se fala (ela e o marido), mas falamos muito pouco, só mesmo quando precisa por causa da questão financeira. Ele me disse que de tudo eu sou culpada... Então ele não vê que ele também estava errado. E aí é isso que me dói... Então eu tenho que me formar para ter um uma boa renda, pelo menos dar aula por um tempo, ser diretora um dia... (Sá, Entrevista, 20 de julho de 2024)

Ai, não foi tão fácil... Eu tive que me programar, botar na minha cabeça que eu tinha que estudar tal dia, de tal horário a tal horário. Senão tu te envolve com a roupa, com a casa, com isso, com aquilo... Por isso eu pensava: Nesse dia eu vou estudar e nesse horário! (Claudia, Entrevista, 22 de junho de 2024)

Os depoimentos compartilhados acima podem parecer simples e de fácil resolução para quem os ouve e nunca vivenciou algo parecido. Contudo, não são simples e nem de fácil resolução para estudantes que, para além das responsabilidades acadêmicas também acumulam\acumulavam a responsabilidade em ser referência para os filhos, em manter a vida das demais pessoas da família funcionando, em trazer o sustento para a casa, ou em se preocupar com o desenvolvimento de filhos com deficiências que precisam de suporte diferenciado. Para além disso, ainda, manter sua saúde mental convivendo com o julgamento e com a opinião de terceiros, indicando que elas deveriam ter optado por um caminho mais “fácil”, ou seja, que seria melhor que elas tivessem optado por fazer uma graduação a distância, considerando a idade delas.

Nesta trajetória contamos, também, com o relato de uma situação de agressão. Assim, nas lembranças mencionadas por Sá, para além das marcas físicas, à época, ainda estão presentes marcas psicológicas que persistem como feridas abertas, tanto em relação a agressão sofrida, quanto com a violência da exposição quando procurou a delegacia, onde conforme seu relato, ao buscar por atendimento, e se sentiu exposta mesmo sendo a vítima. Podemos considerar que essas situações (da violência física e da violência da exposição), refletidas na fala de Sá, seguem ocupando um lugar de trauma na trajetória dela. Hoje ela vê na finalização da graduação, a possibilidade de ter autonomia para tomar suas próprias decisões e ser financeiramente independente do ex-companheiro.

Todas essas são trajetórias que somam situações de sobrecarga que as violam física e mentalmente, no seu cotidiano, pois são trajetórias interseccionais.

Contudo, também compartilhamos os relatos de apoio que algumas mulheres tiveram por parte da rede de pessoas próximas com as quais podiam contar:

Eu também tinha a casa, o filho, eu tinha marido...Mas graças a Deus **meu marido sempre me ajudou**. Eu tinha uma rede bem boa. Tive a minha sogra também que me ajudou e me incentivava bastante, porque tinha dias que eu pensava em desistir... Quando eu tinha prova, eu acordava às 3 h da madrugada para estudar, para daí dormir mais um pouquinho. Fazia isso para poder tirar uma nota boa na prova. Tem matérias que a gente vai melhor, mas tem umas que a gente precisa estudar mais. (Angel, Entrevista, 22 de junho de 2024, **grifo meu**)

Quando eu me separei, minha mãe veio morar comigo e ela ficava com meu filho. Ele tinha 4 para 5 anos na época. A minha mãe sempre me apoiou para eu estudar. (Tammy, Entrevista, 22 de junho de 2024)

Hoje em dia ele (o marido) diz que a gente devia ter feito isso antes, mas na real, quando eles (os filhos) eram mais novos, eu achava que não tinha como deixá-los sozinhos. Eram adolescentes e eu tentando lidar com a minha vida. Então, quando eles cresceram um pouco mais 2010, 2011 aí eu fui estudar. (Claudia, Entrevista, 22 de junho de 2024)

Podemos refletir sobre a responsabilidade que elas tomam para si, na criação e na segurança dos filhos como sendo uma questão primordial, na qual só seguiram com os estudos quando puderam contar com suporte de algum membro da família ou quando os filhos já estavam crescidos. Outra questão presente nas falas das mulheres quando estas relatam alguma situação relacionada com os cuidados com os afazeres domésticos, é de que os outros moradores da residência figuram como seus ajudantes. Mesmo morando sobre o mesmo teto, o marido de Angel, não colaborou com os afazeres por também ser responsável pela manutenção do local, mas ele a “ajudou” nas atividades que são originalmente “deveres dela, enquanto mulher”. Essa forma de se expressar é tão comum, que costuma passar despercebida, pois “[...] para o trabalho doméstico os termos mais utilizados são “serviço” e “ajuda”, o que faz supor que este não é considerado como trabalho” (Hileshiem, 2004, p.49).

Paula et all. (2023), nos lembra que,

mesmo com as lutas travadas durante anos pelo feminismo, que visou à inserção das mulheres em assuntos da sociedade, nos tempos atuais elas ainda enfrentam dificuldades nas questões sobre a divisão de tarefas domésticas e em relação aos cuidados com os filhos, sendo ainda consideradas atividades femininas, que pesam sobre os ombros dessas mulheres (Paula et all., 2023, p.17).

Em outras palavras, o patriarcado ainda condiciona as mulheres a desenvolver papéis socialmente estabelecidos e lhes entrega o dever de serem as principais responsáveis por atividades domésticas. Assim,

a destinação do trabalho doméstico às mulheres, portanto, desde a mais tenra idade, constrói uma identidade feminina fundada no não reconhecimento, na invisibilidade, no cuidado com o outro antes do cuidado de si (tendo a família em primeiro plano), enfim, um ser mergulhado no ‘serviço de sempre’, que embora extenuante [...] é apenas ‘ajuda’ (Hileshiem, 2004, p.49).

De toda forma, cabe aqui o registro das mulheres que compartilharam terem recebido apoio da família durante o seu processo de graduação e o reconhecimento da importância do ato em si, pois especialmente nos momentos em que as dificuldades da vida acadêmica foram tomando forma, as fragilidades aumentaram e com isso, quem sempre foi suporte passou a necessitar dele e segundo os relatos, elas tiveram este amparo.

3.1.3 Estar na instituição para além da sala de aula: A relação com os setores do campus

A partir da compreensão apresentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394/96), a educação passa a ser encarada como um processo que está aberto a inserção de outros profissionais afastando assim “modelos pedagógicos padronizados e excludentes, em favor de um ambiente de aprendizagens colaborativas e interativas, que considerem todos os integrantes da escola protagonistas do processo educativo” (Brasil, 2004, p.14). Dessa forma, a ampliação da compreensão sobre o que é educação e quem pode ser considerado agente no processo educativo “auxilia-nos a vislumbrar o traço pedagógico inerente às funções do trabalhador não-docente, redimensionando sua importância e sua atuação educativa a patamares mais definidos, tanto em termos sociais quanto profissionais” (Brasil, 2004, p.15).

Portanto, para além da sala de aula, a formação acadêmica também acontece em outros locais onde são desenvolvidas as ações da pesquisa e da extensão e indiretamente, também acontece no convívio com os demais setores. Dessa forma, nos demais espaços institucionais e em atividades da UFFS, que ocorrem nos espaços fora da instituição, há o envolvimento de profissionais que não estão diretamente ligados com o cotidiano da sala de aula, embora também sejam importantes para que o ensino aconteça, ainda que não sejam docentes.

Os técnicos-administrativos (TAE's) são profissionais com formação específica em diversas áreas e assumem cargos a partir da aprovação em concurso público, também compondo a comunidade acadêmica. Estão inseridos em atividades de apoio aos docentes e em atividades específicas que contribuem com o funcionamento de uma instituição de ensino superior.

Por servidores técnico-administrativos ou Técnico-Administrativos em Educação ou, ainda, TAEs, compreendemos os trabalhadores desta categoria, integrantes do sistema federal de ensino superior público, vinculadas ao Ministério da Educação, que mantém com o Estado uma relação mediada pelo Regime Jurídico Único, instituído pela Lei nº 8.112/90. Desta forma, podem ser conceituados como servidores públicos civis, ocupantes de cargo público da administração indireta, de natureza autárquica. (Valle, 2024, p. 18)

Na UFFS, os TAE's estão inseridos em diversos setores ligados à área administrativa, de infraestrutura e de atendimento direto ao estudante, desenvolvendo ações específicas e contribuindo para o funcionamento de todo *campi*. Em Chapecó estão presentes na biblioteca, laboratórios, tecnologia da informação, gestão de pessoas, secretaria de cursos, secretaria acadêmica, assessoria pedagógica, setor de cultura e eventos, setor de estágios, setor de acessibilidade e setor de assuntos estudantis. Consideramos importante situar os leitores que não possuam conhecimento sobre essa organização, pois um dos questionamentos levantados às mulheres entrevistadas, esteve relacionado as percepções/avaliações delas sobre o acolhimento destes serviços presentes no *campus* Chapecó e os possíveis impactos que estes atendimentos possam ter reverberado na vida acadêmica delas.

Ainda que as egressas e estudantes tenham sido motivadas a compartilharem suas experiências nos atendimentos juntos aos setores do campus, nem todas se manifestaram sobre este ponto.

Para Mary e Tammy, nas interações que buscaram com setores administrativos não tiveram dificuldades e ambas foram pontuais em suas respostas: “Quanto a isso não tive nenhuma dificuldade.” (Tammy). “Em relação a isso eu sempre fui muito bem atendida” (Mary).

Sobre os atendimentos psicossociais disponibilizados junto ao SAE, obtivemos as seguintes manifestações:

Na verdade, eu nunca achei que eu precisava, que eu tinha que procurar ajuda pelo aspecto social. Eu sabia que existia mais eu sempre achei que era mais para aquele estudante que vinha de fora e não tinha recurso. Para aquela pessoa que passava dificuldade. Tipo uma colega nossa, que veio do Mato Grosso e precisava de todo tipo de apoio. Eu já tinha a minha casa, já tinha a minha vida estabelecida, era uma questão mais de organizar meus horários para eu poder dar conta. Mas também esses atendimentos não eram muito divulgados. A gente não tinha a noção se nos abrangia ou não, se a gente fazia jus a esse tipo de atendimento. (Claudia, Entrevista, 22 de junho de 2024)

Mas se sabia que tinha psicóloga eu teria ido. Porque na época eu acho que estava precisando... (Mary, Entrevista, 22 de junho de 2024)

Eu nem sei se tinha psicólogo na minha época. Não sabia da existência do serviço de psicologia. (Angel, Entrevista 22 de junho de 2024)

Na graduação eu participei de programas que foram muito bacanas. Porque aí, eu entrei no PIBID e, também eu tinha o auxílio socioeconômico do SAE. A soma dos dois foi essencial para mim. Aí eu foquei só em estudar! Na medida que eu consegui entrar no PIBID e mais o auxílio, eu consegui ficar só estudando. Então isso foi muito bom assim, porque aí eu pude vivenciar mesmo a universidade! (Mafaldinha, Entrevista, 20 de julho de 2024)

A exemplo de algumas outras “falhas institucionais” já relatadas no Ciclo I, podemos classificar que a divulgação para inserção dos serviços oferecidos no *campus*, não esteve a contento. Isso apareceu nas falas e é um ponto que merece atenção. Avaliar como, e se os atendimentos atualmente disponibilizados aos estudantes estão sendo todos divulgados, bem como o alcance dessa divulgação é um ponto a ser considerado. Se contarmos com o apoio e a sensibilidade dos professores, pelo contato direto que possuem com os estudantes, podemos encontrar neles um canal para a ampliação dessa divulgação.

Especialmente em relação ao apoio oferecido pelo serviço psicológico, podemos novamente trazer bell hooks, por ela nos auxiliar a pensarmos que em determinadas situações os professores necessitam estar “[...] emocionalmente conscientes dos conflitos psicológicos de um estudante que esteja bloqueando sua capacidade de aprender. Nesse caso, pode ser apropriado direcioná-lo para o atendimento psicológico” (hooks, 2020, p. 241). Daí a importância de encaminhamentos para outros setores, porque a depender da necessidade apresentada pelo estudante, esse encaminhamento torna-se fundamental.

Por outro lado, também há uma questão que dada sua urgência, precisa ser lembrada. O *campus* Chapecó convive com um quadro de técnicos administrativos deficitário em relação ao número de estudantes matriculados e em relação a lotação destes profissionais se comparado com os demais *campus* da UFFS. Um quantitativo maior de TAE's, garantiria a realização de um trabalho de excelência no qual o suporte às demandas para além da sala de aula poderia suprir as necessidades, por exemplo de ambientação inicial dos calouros, bem como acompanhá-los ao longo da graduação. Contudo, tal trabalho só terá condições de ser organizado de forma adequada se o *campus* contar com pessoal qualificado e em número suficiente para a realização destes

atendimentos⁵⁵. Quando falamos de atendimentos e acompanhamentos psicológicos é necessário pontuarmos que o campus Chapecó possuiu apenas uma servidora psicóloga no escopo atual de 2.817 estudantes de graduação com matrícula ativa⁵⁶. Encontrar meios para que mais profissionais se somem ao atendimento deste grande número de estudantes, é uma questão que requer posicionamento e ação da gestão da universidade.

Mafaldinha, estando inserida no PIBID e também sendo beneficiária dos auxílios socioeconômicos disponibilizados pela UFFS⁵⁷, compartilhou sobre a importância da combinação dessas duas frentes: a possibilidade de formação, com a iniciação à docência e suas experiências e ainda o repasse financeiro que essa modalidade a possibilitou combinada com o repasse financeiro também advindo dos auxílios socioeconômicos, acessados através da assistência estudantil. Essa junção de programas, permitiu conforme apontou, que ela vivenciasse a universidade sem a necessidade de trabalhar em outro espaço naquele momento da sua graduação.

Nas falas sobre a instituição, tivemos manifestações que apontaram aspectos diferenciados: abordando a questão da estrutura, relacionado aos locais onde foram realizadas as aulas, ou abordando a estrutura organizacional sobre como estão organizadas as diversas modalidades de ingressos na universidade.

A gente sofreu muito porque nós não tínhamos ainda local definido. Era a primeira turma sabe. Tudo estava em construção... Então assim, eu estudei em vários lugares: no Seminário, no Bom Pastor e na UNOESC. No último ano é que um bloco ficou pronto e aí terminamos a faculdade lá no local definitivo. (Angel, Entrevista, 22 de junho de 2024)

⁵⁵ A categoria TAE na UFFS, vem reivindicando que a gestão elabore um plano de redimensionamento destas vagas, porém, apesar de ser uma demanda antiga, ainda não foi atendida conforme informações encontradas no site do Sindicato da categoria – SINDTAE. Maiores informações podem ser encontradas em: <https://www.sindtae.com.br/2024/10/taes-realizam-solenidade-de-posse-de.html>

⁵⁶ O quantitativo informado foi obtido junto a Diretoria de Registro Acadêmico, através de solicitação encaminhada por e-mail em 7 de maio de 2025.

⁵⁷ A exemplo das demais instituições de Ensino Superior públicas existentes no Brasil, a UFFS também recebe repasse financeiro para executar ações dentro do que está estabelecido pelo texto da Lei 14.914/2024, que instituiu a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e foi sancionada em 3 de julho de 2024. A lei foi criada para ampliar e garantir a permanência dos estudantes na educação pública. Anterior a existência da referida lei havia o repasse através do Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. Mais informações podem ser encontradas em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm

Por fazer parte de uma das primeiras turmas que ingressaram na graduação em 2010, Angel vivenciou o momento em que a UFFS ocupou espaços locados tanto para a realização das aulas, quanto para o desenvolvimento das atividades administrativas. Para a UFFS foi um período curto, visto que estava iniciando suas atividades e as perspectivas são de que tenha um longo caminho enquanto uma instituição de Ensino Superior. Contudo, para Angel o período em que o espaço definitivo (o *campus*) ainda não estava pronto, foi praticamente todo o seu período de formação. Por isso, a lembrança dos distintos locais em que frequentou aulas e a fala de como essa vivência marcou sua formação.

Já a lembrança de dificuldades compartilhada por Violeta, percorreu outro caminho. Seu relato apontou para questões institucionais de funcionamento, pois seu ingresso não se deu via processo seletivo:

Olha, quando eu entrei, eu tive dificuldades também pela forma de organização da universidade. Como entrei pela modalidade de 'retorno de graduado', eu tive dificuldade de fazer as disciplinas do primeiro semestre. Aí não abria para mim nunca aquele negócio...(rsrs). Então eu tive essa dificuldade. E não tinha colegas na mesma situação. Parecia que eu estava lutando sozinha para tentar fazer aquelas disciplinas! Não conseguia nunca! Quando abriam as vagas, a coordenação dizia: 'É porque tem que abrir primeiro para quem entra do Enem, depois para quem reprovou, depois para os outros'. Então eu pensei: Eu nunca vou conseguir vaga nessas disciplinas! Por esse motivo, eu demorei uns 2 anos para conseguir fazer o primeiro semestre completo. Nos primeiros meses que eu estava lá e tinha assim uma resistência, porque é diferente talvez de outros cursos. Mas na matemática acho que ninguém se arrisca a entrar estando mais velho... (Violeta, Entrevista, 20 de julho de 2024)

A forma como estão organizadas as modalidades de ingresso na UFFS é questionada por Violeta, quando ela compartilha que buscou a coordenação do curso no intuito de apresentar sua situação e assim solicitar a resolução do seu caso, uma vez que tendo acessado a vaga através das vagas destinadas aos estudantes que já tinham uma graduação, as vagas pelo processo de retorno de graduado⁵⁸, isso a impossibilitava de

⁵⁸ As formas de ingresso na graduação da UFFS estão definidas no Regulamento da Graduação, pela Resolução Nº 40/CONSUNI CGAE/UFFS/2022, em seu Art. 130. São formas regulares de ingresso: I - sistema de Seleção Unificado (SISU) para ingresso no ensino superior, estabelecido pelo Ministério da Educação; II - transferência externa; III - transferência interna; IV - retorno de aluno-abandono da UFFS; V - retorno de graduado; VI - transferência compulsória (ex officio); VII - outras formas de ingresso definidas pleno do CONSUNI, mediante convênio, programas institucionais, ou determinadas por lei. § 1º De forma complementar aos processos previstos nos incisos I e VII, podem ser adotados processos seletivos simplificados de ingresso. § 2º O ingresso na Universidade por indivíduos pertencentes a minorias sociais específicas pode ser feito por meio de processo seletivo diferenciado, por definição do pleno do CONSUNI.

cursar alguns componentes que eram pré-requisitos para outros, conforme seu relato já compartilhado em páginas anteriores.

Por outro lado, também tivemos o relato de Mafaldinha, que compartilhou que ao longo da graduação, conheceu seu atual companheiro e que com o relacionamento teve uma gravidez de risco. “Eu tive descolamento de placenta e a universidade foi super acessível. Eu não podia subir escadas, então foi adaptada a sala. A minha turma teve que ir ali para o piso inferior por conta da minha situação”. (Mafaldinha, Entrevistam 20 de julho de 2024)

Ou seja, ainda que a instituição tenha um caminho de evolução e adequações, na direção de melhorias no acolhimento da diversidade de estudantes que ingressam todos os semestres, temos o registo de experiências de sensibilidade e adaptações.

Quanto a possibilidades de melhoria através de ações que possam ser desenvolvidas pela instituição, ouvimos com atenção e receptividade a sugestão apresentada por Tammy:

Eu também penso que assim como tem os programas de acolhimentos para indígenas e haitianos, eu penso que talvez também poderia ter esses programas para de acolhimento para essas pessoas que entram com uma idade mais avançada na universidade. Eu penso, porque assim eu, graças a Deus fiz amizades muito boas, como a Angel estava comentando que ela teve amigos que faziam esses grupos de estudos, eu também tive. Eu lembro que o meu primeiro semestre tinha um trabalho para fazer e eu estava como a Mary falou, estranhando tudo. Não entendendo nem o que era um seminário... Me perguntava se era algo relacionado à igreja (rsrs). Não imaginei que era uma apresentação de trabalho, sabe, coisas básicas, mas que eu, naquele momento não sabia. (Tammy, Entrevista, 26 de junho de 2024)

A possibilidade de executar um acolhimento específico voltado para este público, foi uma sugestão que só foi possível de ser conhecida, através do interesse por ouvir de maneira qualificada sobre como foi a trajetória dessas estudantes. Ou seja, só se conhece as necessidades e sugestões de um determinado público quando há a aproximação e interação com esses sujeitos. A partir desta certeza, proporcionada pelo trabalho de campo é que reforçamos que conhecer os estudantes - e neste caso conhecer as trajetórias educacionais pregressas, as potencialidades e fragilidades que essas

trajetórias incutiram na formação dessas mulheres que ingressam nas licenciaturas após os 25 anos -, é prerrogativa para a construção de caminho formativo consistente.

Fica evidente que o acolhimento institucional não pode ser encarado somente como responsabilidade dos professores, como já pontuado. Ainda que sejam os professores, em sala de aula que tenham contato mais próximo com os estudantes, toda a comunidade acadêmica deve assumir a responsabilidade por esse acolhimento.

3.2 O CAMINHO SE FAZ NO CAMINHAR: ESTRATÉGIAS QUE ACOMPANHARAM O PROCESSO DE GRADUAÇÃO E A POSSIBILIDADE DE UMA UNIVERSIDADE HOLÍSTICA

As estratégias e as possibilidades desenvolvidas frente as dificuldades identificadas nas trajetórias das mulheres participantes da pesquisa, foram pouco a pouco aparecendo nas falas conectadas a outras situações. Foram estratégias que envolveram uma articulação especialmente com as mulheres mais próximas a elas.

Como mencionamos anteriormente, Tammy compartilhou que na ocasião do seu ingresso na graduação, havia se separado do companheiro e que então, sua mãe mudou-se do Rio Grande do Sul, para Chapecó para auxiliar com os cuidados com seu filho.

Já Mafaldinha, compartilhou que além da situação de separação com o companheiro e este não querendo sair de casa, ela contou especialmente com o apoio da filha nos cuidados do seu filho primogênito que tem diagnóstico de autismo severo.

Das estratégias, assim, a minha filha especialmente, foi fundamental. Eu sei que não foi fácil para ela. A gente tinha umas dinâmicas diferentes em casa. Inclusive quando eu resolvi entrar na universidade, quando eu soube que ia entrar, a minha filha nem morava comigo. Por conta do meu filho mais velho ser deficiente, eu vivi muito tempo em função dele, por isso a minha mãe cuidou da minha filha e a levou para morar em Passo Fundo. E aí ela estava adaptada e ela gostava já de morar lá. Mas quando eu entrei na universidade, falei que iria precisar da ajuda dela e ela teria que vir morar comigo. E ela não queria no começo, mas depois ela veio e foi fundamental e eu sempre falo isso para ela. A ajuda dela foi de vital importância, porque eu não teria como fazer se não fosse isso. (Mafaldinha, Entrevista, 20 de julho de 2024)

Outra estratégia relatada por Mafaldinha era não faltar aulas. Como já descrevemos, ela compartilhou que ia para a universidade mesmo que estivesse muito cansada, pois percebeu que isso a impulsionava a prosseguir.

Essas estratégias também apareceram na fala de Violeta, quanto ela relata que a filha de 14 anos a incentivou a ingressar na graduação em Matemática. Este incentivo veio no momento em que a filha disse que cuidaria do irmão mais novo, para que a mãe pudesse estudar. A resposta da filha adolescente soou como um alívio, a despeito do restante da família e vizinhos que apontavam somente para a idade de Violeta e para as dificuldades que ela enfrentaria retornando à uma graduação noturna, presencial e em outra cidade.

Em relação as estratégias de permanência na graduação, claro a gente precisa reorganizar a nossa rotina, a rotina da casa e dos filhos também. Por exemplo, de chegar em casa às 23h e deixar tudo organizado para outro dia. Então, é esse trabalho que acho que é normal para quem quer estudar. Quando a gente quer lutar por alguma coisa, a gente tem esse esforço maior. E eu tive também que ficar um ano sem trabalhar. Acabei ficando no seguro desemprego, aguentando para poder passar em algumas disciplinas que eu precisava estudar e rever os conteúdos. Então foi assim, algo difícil para mim ter tomado essa decisão de sair do emprego em que eu estava. E durante a graduação eu sempre fiz menos disciplinas. Nunca consegui fazer todas as disciplinas do semestre, porque não tinha como estar todas as noites fora. Então, demorei mais tempo para me formar. E a gente vai dando um jeito de conseguir chegar até o final, considerando as lutas de cada um. (Violeta, Entrevista, 20 de julho de 2024)

As estratégias de permanência também estão presentes nas falas já compartilhadas de Angel, que trouxe sua realidade de ter uma rede de apoio considerada por ela consistente, ainda assim, especialmente em dias de provas, acordava de madrugada para dar conta de reler o conteúdo várias vezes, até que conseguisse entendê-lo. Ela relatou ainda que contou com a comunidade que estabeleceu com os colegas, que se reuniam para estudar fortalecendo-se mutuamente.

Claudia, compartilhou que precisou aprender a se desligar das responsabilidades de dona de casa estabelecendo estratégias de comprometimento com os estudos, para não sucumbir as demandas domésticas, bem como também aprendeu a lidar com o sentimento despertado pelos colegas mais jovens, de que ela ao se aproximar dos professores estaria querendo obter alguma vantagem.

Já Mary teve sua fala toda conectada com as dificuldades em estar muito tempo afastada dos estudos e relatou que a internet se tornou seu ponto de apoio. Para ela, em vários momentos, acabou por se tornar uma extensão da sala de aula.

Na universidade é tudo muito intenso, muito rápido! Eu precisava mais tempo do que os outros alunos para pegar as coisas. Não foi fácil! Sei que na primeira prova de matemática eu reprovei. Mas eu estudava muito no YouTube, porque o conteúdo que a professora repassava eu encontrava no YouTube, encontrava tudo lá e estudava, estudava, estudava... E eu gravava as aulas escondido! (rsrs). Eu

gravava as aulas, e escutava as gravações das aulas depois. Eu ia para casa e estudava. Para fazer provas eu escutava tudo umas 10 vezes. O dia inteiro com a gravação para poder entender o que os professores queriam dizer. Mas aí depois, um professor descobriu que eu gravava e me disse que era proibido. Aí eu disse que tudo bem. Se eu estava fazendo a coisa errada tudo bem, que então eu não iria mais gravar. (Mary, Entrevista, 22 de junho de 2024)

Entre as participantes apenas três delas vivenciaram estar na graduação e conciliar com as novas determinações que foram a todos impostas com a pandemia de COVID-19. Nesse momento também as estratégias e consequências vieram à tona nos relatos durante a roda de conversa:

Eu entrei em 2017 na universidade. Porém, eu estou até agora. Só que no período da pandemia, eu tranquei o curso. Eu tranquei para não desistir. Se eu não tivesse trancado eu ia desistir, porque éramos eu, a minha mãe e o meu neném, e só eu trabalhava. Quando veio a pandemia eu não consegui conciliar muita coisa. As universidades privadas não demoraram muito para começaram as aulas online, mas a federal ainda demorou um tempo e aí acumulou muita coisa. Eram 2 semestres dentro de 3, 4 meses e eu não estava conseguindo dar conta de trabalho, dos temas, das atividades da universidade e da casa... Então eu tranquei o curso por 2 anos. Para mim conseguir dar conta, porque senão eu iria desistir... Então eu tinha aquela vontade de desistir, porque eu tinha medo de não conseguir aprender e passar de fase. Aí eu tranquei por 2 anos, mas me arrependo muito de ter trancado por tanto tempo. Talvez ter trancado só um semestre tivesse sido melhor e não ficar atualizando o trancamento. Mas se Deus quiser, esse ano eu me formo e tenho muito a agradecer às pessoas que sempre me apoiaram, me ajudaram a não desistir. E é isso! (Tammy, Entrevista, 22 de junho de 2024)

Teve um período que a graduação foi parada por causa da pandemia aí atrasou um pouco. Mas assim, tive colegas da minha turma que se formaram depois que eu me formei. Então eu fico bem orgulhosa, sabe?! (Mary, Entrevista, 22 de junho de 2024)

Vivenciar um período pandêmico, desafiou a humanidade de diversas maneiras. Os desafios foram maiores ou menores a depender de uma série de fatores relacionados ao modo de vida, mas também ao gênero e as condições financeiras das pessoas.

Mary, morando sozinha em Chapecó, com um trabalho estável, relatou que a pandemia foi preocupante e acabou por prolongar seu tempo na graduação. Porém quando conseguiu finalizar o TCC comemorou e se sentiu orgulhosa de ter concluído inclusive antes que alguns colegas mais jovens que ela.

Para Tammy o período em questão, a condicionou a escolhas entre o trabalho e a graduação. Por esse motivo acabou escolhendo trancar o curso, como uma alternativa para não abandonar os estudos, embora hoje avalie que poderia ter trancado o curso por menos tempo.

Já Sá relatou a extrema dificuldade em conseguir continuar na graduação por não ter computador e as aulas terem sido retomadas no período de forma online.

Então, foi muito complicado quando veio a pandemia. Eu tenho dificuldades para entender o sistema acadêmico da universidade. Aí como não tinha como ir até lá pessoalmente, pois as atividades foram suspensas, **eu não sabia como iriam funcionar as aulas online, como acessar para acompanhar a distância**. Eu também acabei me perdendo nas datas para fazer a rematrícula e isso me prejudicou muito. Eu não fiquei sabendo das datas para fazer a rematrícula e então, com esta perda de datas foi mais um semestre que passou e eu fiquei parada. (Sá, Entrevista, 20 de julho de 2024, grifo meu)

Importa mencionar que quando foi anunciada a pandemia, a orientação geral era de que a população que pudesse evitar sair de casa, permanecesse em suas residências, na tentativa de diminuir os casos de infecção pelo vírus. Neste momento a UFFS suspendeu as aulas e os atendimentos administrativos. Assim, os estudantes, de maneira repentina, tiveram que se ajustar ao uso das plataformas digitais que foram sendo disponibilizadas pela universidade, tanto para acessar as aulas, quanto para a realização de consultas de notas e acompanhamentos de entregas de trabalhos. Por conseguinte, os estudantes que não tinham familiaridade com as tecnologias digitais encontraram uma barreira adicional, que dificultou ou, como no caso de Sá, impossibilitou a continuidade da graduação naquele período.

Com os três depoimentos acima, relembremos novamente do debate apresentado no Ciclo I, sobre interseccionalidade. As autoras Sirma Bilge e Patrícia Hills Collins, apresentando a definição sobre o termo, acrescentaram ao final a expressão “entre outras”, indicando que a interseccionalidade é um campo aberto para a identificação de novas formas de intersecção de precarizações e violências. Sirma Bilge (2021), ao site *Brasil de Fato*, aborda ainda que a pandemia acrescentou uma realidade na qual foi inserida uma nova categoria interseccional. Essa nova categoria se situou entre os países que detinham as patentes para fabricação das vacinas e os que não conseguiram a quebra dessa hegemonia de patente, para produzirem a vacina em larga escala e assim salvar pessoas. Então a vacinação contra a COVID passou a ser um caminho de poder, que distanciou a população marginalizada do acesso ao medicamento. Este aspecto passou a ser, nas palavras de Bilge, uma nova categoria de dominação.

Nesse sentido podemos também abordar as situações diversas ocorridas sobre como foi estar no Ensino Superior neste período, onde observamos que a necessidade de continuar trabalhando e dar conta das responsabilidades e despesas de uma família, no

caso de Tammy a levou a trancar o curso. Nos mostrou a dificuldade de estudantes como Sá, em entender como o sistema acadêmico da universidade funciona, por não ter familiaridade com as tecnologias digitais e, por não ter condições de adquirir um computador para acompanhar as aulas online, não prosseguiu naquele momento. Também por não conseguir manusear o sistema e acompanhar as datas estipuladas, Sá não conseguiu efetivar a rematrícula nos CCR's necessários e, por consequência, também não conseguiu se inscrever e ser beneficiária das ações que foram a época desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis⁵⁹.

Naquele momento, Sá foi apresentada a mais uma avenida, uma avenida digital para a qual não tinha conhecimento sobre como trafegar, tão poucas possibilidades financeiras para aquisição de equipamentos novos, que poderiam, ainda que com dificuldade, auxiliar no acompanhamento da vida acadêmica. Notadamente, o desafio advindo da pouca familiaridade com os recursos tecnológicos, somado às questões de classe, acabaram por se interseccionarem na experiência da acadêmica.

3.2.1 Descolonizar a Universidade: um caminho de acolhimento

Em vista de todos os aspectos que foram compartilhados ao longo deste Ciclo pelas participantes, a ideia de debater sobre possíveis ações para conhecer o nível de entendimento sobre o que é estar em uma graduação para quem ingressa no Ensino Superior, foi se fortalecendo na direção de ser uma opção interessante, por também contribuir com o desenvolvimento profissional e pessoal delas. Portanto, construir caminhos para conhecer o estudante, é corroborar com o entendimento de que o ensino está diretamente ligado ao cuidado com a/o outra/o que é diversa/o, múltiplo. Ainda que as profissões relacionadas ao cuidado com o outro sejam desvalorizadas em nossa sociedade, “se não formos capazes de encontrar as frestas em sistemas fechados e entrar por elas (independentemente do catalisador dessa abertura), estaremos nos condenando e reforçando a crença de que esses sistemas educacionais não podem se transformar” (hooks, 2021, p.130).

⁵⁹ Durante a pandemia de COVID 19, uma das ações da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, foi oferecer a possibilidade financeira de os estudantes adquirirem um computador e, também acesso à internet. Esses benefícios foram oferecidos mediante condicionantes para inscrição e apresentação de critérios descritos em editais lançados pela referida pró-reitoria durante o período em que as aulas ocorreram de forma remota.

Evidentemente que é uma trajetória de desafios, como já afirmamos, tanto para os professores, quanto para as graduandas que se inserem no ensino superior nas condições já apresentadas. Pois, ao passo em que há muito a aprender, também há muito a ‘desaprender’ e a ressignificar, seguindo a opção de identificar criticamente a herança de educação baseada na visão do dominador. Contudo, identificar criticamente esta herança forjada na ‘modernidade’ é insuficiente frente a proposta de pensar as ações cotidianas pela perspectiva decolonial, então é premente a necessidade de transpô-la.

Intencionando responder sobre as inquietações acerca do que significa decolonizar a Universidade na América Latina, Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), concordando com o sociólogo venezuelano Edgardo Lander, afirma que a maior parte das universidades não só convivem com a herança da colonialidade, como continuam contribuindo com a sua manutenção através da dominação cultural, econômica e da dominação através da política do Ocidente. O exercício de reconhecimento dessas heranças coloniais dentro no cotidiano das instituições de ensino torna-se imprescindível, uma vez que a universidade reproduzindo o modelo colonizador desde sua estrutura, tem contribuído para a colonialidade do ser, do poder e do saber⁶⁰.

Nesse sentido, faz uma crítica sobre o papel da universidade na atualidade, afirmando que a instituição está mais interligada com os propósitos do capitalismo do que com o propósito de formar profissionais capacitados para determinadas áreas do conhecimento e também com o propósito de formar “sujeitos capazes de educar moralmente o resto da sociedade”(Carlos-Gómez; Grosfoguel 2007, p. 80-81).

Ainda que estejamos experimentando um mundo que nos apresenta um conjunto de complexidades, a universidade segue [...] formando profissionais cartesianos humanistas, disciplinistas, incapazes de intervir em um mundo que funciona com uma lógica complexa (Carlos-Gómez; Grosfoguel 2007, p.86).

À vista disso, a universidade passa por uma crise de legitimidade pois a pós-modernidade

⁶⁰ O conceito de colonialidade do poder foi proposto pelo sociólogo Aníbal Quijano. Posteriormente os conceitos de colonialidade do saber e colonialidade do ser, foram propostos respectivamente pelo sociólogo venezuelano Edgardo Lander e pelo filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres e ambos se articularam em torno da colonialidade do poder, conforme apresentado por Martins, Ana Luiza Rios. **Tempo, espaço e subjetividades: a emergência do conceito de colonialidade do ser.** Revista de teoria da história, p. 177 -183, 26|2 • 2023. Disponível em: <file:///D:/Users/Mscalvi/Downloads/10.+Resenha-Ana+Luiza+Martins+-+Sobre+a+Colonialidade+do+Ser.pdf> Acesso em 02 Abr. 2025.

é caracterizada como um momento em que o sistema capitalista se torna planetário e que a universidade começa a dobrar-se (curvar-se) aos imperativos do mercado global [...] A globalização da economia capitalista faz com que a universidade não seja um lugar privilegiado para a produção de conhecimentos. O saber que é hegemônico nestes momentos já não é o que é produzido na universidade e serve aos interesses do Estado, é o que é produzido em empresas transacionais. [...] Deste modo, as universidades começam a converter-se em microempresas prestadoras de serviços (Carlos-Gómez; Grosfoguel 2007, p.84).

Uma alternativa de oposição para esta realidade estaria, segundo o autor, no desenvolvimento da transdisciplinaridade dentro das universidades. Contudo a transdisciplinaridade como proposta de interação entre as diferentes áreas do conhecimento, não será efetiva se não se integrar pensamentos e funcionamento através de ações práticas, de modo a compreender o mundo e as relações entre as pessoas de forma holística. Assim, a proposta da transdisciplinaridade acolhe conhecimentos que não estão ligados à nenhuma perspectiva epistemológica eurocêntrica e propõe a criação de um espaço educativo no qual seja perfeitamente possível a convivência entre estes conhecimentos. Seria o reconhecimento da *doxa* em pé de igualdade com a *episteme*,⁶¹ complementando-se e criando universidades sem delimitações de trânsito em cursos ou departamentos, tanto para estudantes, quanto para docentes, contribuindo assim com uma formação humana ampliada onde as pessoas buscarão conhecer mais da área em que se identificam e que faz sentido, a partir da realidade em que estão inseridas.

[...] considero que a mudança para uma universidade transdisciplinar traz consigo a transição para uma universidade transcultural, na qual diferentes formas culturais de produção de conhecimento podem coexistir sem serem submetidos à hegemonia única da episteme da ciência ocidental. (Carlos-Gómez; Grosfoguel 2007, p.87).

Compreender o mundo e as relações entre as pessoas de forma holística, conforme os apontamentos do referido autor, nos reporta que o conhecimento deve estar em sintonia com o que o contexto traz. Nesse sentido, Santos et.al (2004) contribuem indicando sobre a necessidade de a educação estar em constante diálogo com os temas emergentes do país, correlacionando-os com os vieses internacionais e com os desdobramentos que acontecem em nível local.

⁶¹ Ao que apresenta o autor, a universidade funciona a luz do panóptico de Foucault, se orientando “[...] como uma instituição que estabelece as fronteiras entre o conhecimento útil e o inútil, entre a *doxa* e a *episteme*, entre o conhecimento legítimo (isto é, aquele que goza de validade e conhecimento científico) e ilegítimo (Carlos-Gómez; Grosfoguel 2007, p.81).

Com isso, os autores defendem o uso do conceito de educação emergente, como sendo aquela que é desenvolvida de forma interligada nos três níveis mencionados (local, nacional e internacional), oferecendo o desenvolvimento de uma leitura crítica da realidade e propondo intervenções necessárias. A educação emergente se propõe,

a descolonizar o conhecimento, dar voz aos marginalizados e contextualizar a educação nas realidades vividas, promovendo uma compreensão profunda das dinâmicas sociais e políticas. [...] por meio de uma abordagem crítica e emancipadora, a educação emergente busca capacitar os indivíduos para reconhecer e enfrentar as injustiças estruturais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. (Santos et.al., 2004, p. 7-8)

Nos cabe, enquanto instituição (onde me incluo por ser servidora), revermos padrões que foram construídos e repassados para nosso imaginário como ideais e, dessa forma, padrões que também fomos cristalizando, em relação as características dos estudantes que devem ocupar uma vaga em algum curso de graduação na UFFS. A nossa realidade apresenta uma gama de diversidade que foge do “ideal” de estudante que ingressa no Ensino Superior. Diante disso, estudantes trabalhadores, estudantes com deficiência(s), estudantes negras(os), estudantes com diferentes orientações sexuais, transsexuais, estudantes não-binários, estudantes de diferentes culturas, sotaques ou países e estudantes que ingressam na graduação não tendo saído do *continuum* do Ensino Médio, hoje ocupam uma vaga na universidade e reivindicam reconhecimento de suas particularidades. Descolonizar imaginários nos parece um primeiro passo para estarmos atentas(os) e, portanto, nos disponibilizando profissionalmente para entender o acolhimento como um mobilizador na contribuição da permanência e sucesso acadêmico dessas pessoas.

Chamar a atenção para a inserção das mulheres que entram na academia após os 25 anos, entendemos ser um movimento que retira seus corpos da zona de silenciamento no *campus* Chapecó. A partir da proposta de pensar esse movimento pela perspectiva decolonial, intencionamos mobilizar que a comunidade acadêmica, a partir do seu lócus de atuação, as conheça, interaja com elas e se engaje para minimizar as dificuldades de inserção e permanência deste público na graduação. Acolhê-las e conhecer suas trajetórias, contribui para que ações inovadoras possam ser pensadas e desenvolvidas a partir do foco de uma educação holística que as receba por inteiro, com suas dificuldades e potencialidades, viabilizando ações que possam ser desenvolvidas inclusive fora de sala de aula, quando necessário. Este é um caminho que também colabora para questionar o

pensamento de que a graduação precisa necessariamente e unicamente seguir o caminho secular traçado por epistemes eurocentradas.

4 CICLO III: “A UFFS ME DEU A CERTEZA QUE EU POSSO FAZER O QUE EU QUISER!”: AS CONQUISTAS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

O Ciclo III ocupa-se mais detidamente, sobre mudanças na vida das mulheres que participaram da pesquisa, trazendo aspectos da conclusão da graduação e da vida profissional das egressas. Desta forma está contemplado no texto o objetivo específico que buscou analisar os impactos profissionais que o Ensino Superior proporcionou as mulheres, agora professoras em intersecção entre gênero e classe. Com isso a percepção das mulheres indicando como se sentem com a conquista da diplomação no Ensino Superior e, aquelas que já estão inseridas profissionalmente dialogam sobre as percepções acerca da sala de aula, abordando os impactos que a formação universitária proporcionou a elas nas suas relações sociais, com família e em relação a vida financeira.

4.1 O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: “EU MEREÇO ESTAR AQUI, NESSE DIA E VIVENDO ISSO!

Concluir uma graduação localiza-se muito além do acesso ao diploma físico, com emblemas de uma instituição de Ensino Superior e assinaturas de seus gestores. O diploma adquirido como resultado da trajetória em um curso de graduação é um marco físico valioso, que permite a comprovação da conclusão de uma etapa importante da formação.

Segundo o que nos apresentam Vieira e Moura (2021), quando os estudantes ingressam no Ensino Superior, passam a experimentar práticas que os conduzirão ao caminho do letramento acadêmico. Essas práticas, inevitavelmente, os levarão ao desenvolvimento do pensamento crítico sobre seu modo de estar na sociedade, consequentemente, implicando em seu modo de se comportar, falar, escrever, ler e interagir em suas relações, desta forma construindo seu conhecimento científico.

O letramento acadêmico está relacionado à capacidade de os alunos universitários dominarem diversos gêneros discursivos que circulam nessa esfera. Assim, lhes é exigido que saibam ler, compreender e produzir diversos gêneros escritos como relatórios de pesquisa, resumos, resenhas, TCC; além dos orais, como seminários, arguições, exposições orais etc. (Moretto, 2016, p. 104-105)

Com efeito, o desenvolvimento do estudante universitário está diretamente ligado a “[...] inserção nas práticas de leitura e escrita que o cercam, e será um fator decisivo para

a construção de sua identidade, autonomia e reflexão acerca dos conteúdos aprendidos ao longo da vida acadêmica”. (Vieira e Moura, 2021, p. 19)

De acordo com que está estabelecido como norma orientadora contida nos PPC's dos cursos de licenciaturas da UFFS - *campus* Chapecó, o TCC - Trabalho de Conclusão de Curso (que é obrigatório para a conclusão da graduação), é a materialização, por assim dizer, do percurso de aprendizado desenvolvido durante o período de vínculo com a universidade. O TCC requer o desenvolvimento intelectual do estudante e é, um documento que fará parte da formação do professor habilitado para estar em sala de aula. Mas também é o movimento que interliga e incentiva as ações do estudante como futuro docente às práticas investigativas do seu cotidiano enquanto profissional, que por trabalhar com a educação, tem lugar de excelência na observação e no pensar em soluções dentro da sua área de formação. Em outras palavras, o TCC se apresenta como fomento na direção de que os egressos não percam de vista o desenvolvimento da pesquisa, como elemento constitutivo da sua atuação como educadoras e educadores, o que oportunizará a continuidade do desenvolvimento de ações para a construção científica, uma vez que,

a formação para a investigação auxilia o docente a aprender com o olhar para o mundo a partir de múltiplas perspectivas, inclusive as dos alunos, cujas vivências são muito diferentes das do professor e, sobretudo, a utilizar esse conhecimento para lançar mão de práticas mais equitativas na sala de aula. (Gatti, 2019, p. 188)

Ao serem motivadas a lembrar como foi chegar ao final de uma graduação, com a elaboração do TCC, inevitavelmente o compartilhar sobre questões que exigiram esforços concentrados, levou as participantes a relatarem sobre as dificuldades enfrentadas. Os percalços relatados por Violeta na relação com o esposo e a pouca disponibilidade dele em contribuir com essa etapa importante da sua formação, foram diretamente proporcionais a força que ela teve ao fazer o enfrentamento e expressar que ele não teve mérito algum na conquista.

Meu marido reclamou no dia do TCC e falou: 'Tá, mas você agradeceu um monte de gente e não me agradeceu!' Eu falei: Agradecer você a que? Se quando eu pedia para você ficar com as crianças para eu escrever o TCC, você nunca fez isso? Então eu joguei isso na cara dele (rsrs). Eu falei, que não tinha nada para agradecer. E daí ele falou: 'É, mas também, eu nunca fui contra você fazer.' E eu respondi: 'Mas você não ia conseguir ser contra! Mas também não apoiou! Ficar neutro nessa história e deixar que eu tomasse decisões sozinha não contribuiu!' Porque ele reclamava, reclamava que eu tinha que fazer as coisas da graduação e que eu não saía da frente do computador. Então eu não agradei mesmo! Não mereceu, eu não agradei! E ainda falei para ele: 'E é o seguinte: ainda eu vou

fazer mestrado e vou fazer doutorado! E se bobear, vou fazer doutorado fora do país também (rsrs)!' (Violeta, Entrevista, 20 de julho de 2024).

Sua fala nos traz a compreensão do quão importante se fez o desenvolvimento da capacidade de percepção dela frente a relação conjugal e os esforços solitários que empreendeu. E isso nos permite referir que esse enfrentamento é o levante da sua voz contra o patriarcado expresso no cotidiano dela e como estar na universidade a encorajou a fazer esse enfrentamento.

As adversidades do cotidiano de Mafaldinha, continuaram a acompanhando também neste período, uma vez que, embora tenha contado com o auxílio da filha (como compartilhado no Ciclo anterior), a maior parte da responsabilidade com o filho com deficiência, permaneceu a cargo dela, o que justificou o compartilhar sobre a dificuldade de concentração tendo sua atenção dividida entre o filho e a escrita do TCC.

Enfim, foi 'pancadão' assim... Tem essa questão de que eu tenho um filho autista. O meu TCC foi assim, uma loucura... E eu fui fazer justamente sobre o autismo. E aí tu escrever com alguém ao seu lado batendo palmas o tempo inteiro, foi... foi... complicado. (Mafaldinha, Entrevista, 20 de julho de 2024)

Contudo, as lembranças compartilhadas também vieram acompanhadas por expressões de satisfação pela conquista de ter findado mais um ciclo de formação:

Escrevi todo o meu TCC, eu quis fazer todo ele! Depois, teve um colega meu que corrigiu. No final eu fiquei bem surpresa, sabe? Falei assim: 'Meu Deus, tirei 9,5!' E eles (os professores) queriam que eu publicasse o meu trabalho porque ficou bom! (Mary, Entrevista 22 de junho de 2024)

Eu levei tempo para fazer a pesquisa e para concluir o TCC, mas foi muito bom! Eu consegui fazer publicação. Publiquei esse ano o meu artigo. Então são coisas que nos engrandecem. Você chega no final e você diz para si mesma: 'Eu tenho capacidade, eu consigo, eu posso!' (Violeta, Entrevista, 20 de julho de 2024)

Então, não foi fácil... foi bem difícil. No meu TCC, eu quase fiquei louca! Eu pensei que não ia sobreviver (rsrsrs). Porque eu não dormia mais, eu só pensava naquele TCC. Eu só sonhava com aquele TCC. Mas eu tive uma orientadora muito boa, maravilhosa aliás, que me ajudou muito! Nós fizemos em duplas e eu escolhi uma área que eu gosto muito, que é a parte da educação especial. E fizemos um belo TCC! A gente se debruçou e foi maravilhoso! Graças a Deus deu tudo certo! (Angel, Entrevista, 22 de junho de 2024)

Quando a gente entra mais velha um pouco, a gente termina e a gente não está pensando na nossa idade. Porque a gente termina e termina com entusiasmo, tanto quanto qualquer outro estudante mais jovem e às vezes até mais entusiasmada do que eles! **Porque para nós é a conclusão de algo que um dia a gente tinha deixado para trás e agora a gente está retomando.** E para eles, pode ser que ainda não esteja claro o que querem do futuro e que aquele é um momento de realização. Eu lembro do dia em que eu estava no Tabajara, eu fiquei pensando: '**Gente, depois desses anos... de todas as coisas que eu tive que conciliar... Eu mereço estar aqui, nesse dia e vivendo isso!**' Porque foi muito estudo, porque foi muito esforço, porque todas as vezes a gente ia com sol, com

chuva e deixava às vezes outras coisas para poder se dedicar a graduação, não foi fácil... (Claudia, Entrevista, 22 de junho de 2024, grifo meu)

Tal como é esperado, foi possível perceber nas falas, que residiu no TCC o envolvimento para a construção da escrita da pesquisa que se propuseram a desenvolver. Somados a isso, está presente o reconhecimento das próprias capacidades, com o auto reconhecimento como merecedoras desta conquista. Prova desse reconhecimento também está nas indicações dos professores avaliadores, indicando que os trabalhos realizados fossem publicados, uma vez que,

“[...] os textos produzidos têm a finalidade não apenas de levar esses alunos a concluírem o curso de graduação, mas contribuir com a literatura científica vigente e com as instâncias sociais já que alguns deles são submetidos à publicação em periódicos científicos e/ou publicados no site da instituição para divulgação. Seus destinatários assumem, além de professores, o papel social de pesquisadores e colaboradores do mundo científico (Moretto, 2016, p.111).

Como estamos abordando a formação de professoras e as falas das participantes da pesquisa trouxeram aspectos importantes sobre a finalização da formação na concretização do TCC, consideramos que, para além do TCC propriamente dito, é preciso fazer memória sobre a importância dos estágios curriculares na vida acadêmica de quem quer se formar professora/professor. O estágio curricular supervisionado é definido pela Lei 11.788/2008 e segundo disposto nos PPC's, devem ser desenvolvidos em primeira opção no ambiente das escolas públicas municipais e estaduais, localizadas no município de Chapecó e região. Na formação docente, o estágio é premissa, necessitando ser desenvolvido de forma articulada com o ensino e demais atividades acadêmicas. Ao longo do Ciclo II, também já registramos algumas manifestações sobre a importância destes espaços, através das falas das participantes e optamos em lembrar novamente neste trecho, para registrar sobre sua relevância.

A exemplo das trajetórias protagonizadas nesta pesquisa, e relacionando as autoras que me auxiliam a pensar os impactos da formação acadêmica na vida de mulheres com mais de 25 anos, como Djamila Ribeiro em seu livro “Cartas para minha avó”, também aborda o quão pujante foi sua caminhada formativa, a partir do curso de Filosofia, ao apresentar seus estudos sobre gênero em eventos internacionais, além de ser convidada para ser professora em uma universidade no exterior. Durante sua graduação, assim como o chefe de Tammy, que a questionou pela escolha do curso de Letras na UFFS, Djamila também foi questionada por seu antigo chefe como sendo uma escolha que não lhe traria satisfação financeira:

Contei dos meus planos, perguntei se ele poderia me mandar embora para que eu recebesse seguro-desemprego, porque era fundamental eu conseguir me sustentar, ao menos nos primeiros meses. O gerente disse que se eu fosse estudar Logística, ele certamente poderia me ajudar, pois eu estaria no ramo da empresa. Mas por que Filosofia? Eu iria passar fome e teria que vender brincos na praia para sobreviver, ele vaticinou. “É um sonho sem sentido. [...] Minha vontade foi responder: “Ora, se você, mesmo privilegiado, não conseguiu fazer o que queria, o problema é seu, não acha? Por que quer democratizar frustrações?”. Engoli o meu ímpeto típico de dona Erani e, com um sorriso falso, disse que não me importaria de vender brincos na praia (Ribeiro, 2021, p. 133).

Não por acaso as trajetórias se assemelham em outros pontos também, tal qual os malabarismos que Djamila fez no início da sua graduação, por se deparar com a negação do seu pedido para ser mandada embora do emprego.

Ele não quis me mandar embora, disse que eu precisava treinar uma nova pessoa para o meu lugar e que, por ora, eu poderia sair do trabalho mais cedo, às 17h, para ir à faculdade. O que ele não havia entendido é que a faculdade ficava a três horas e meia de Santos. Fiz isso nos primeiros meses, e você pode imaginar o meu cansaço. Chegava em Santos de madrugada, acordava às 6h, levava minha filha para a escola, ia trabalhar, saía às 17h, chegava na faculdade às 20h30, 21h, para começar tudo outra vez. Até que um dia, ao chegar na faculdade mais uma vez na hora do intervalo e perceber que não estava entendendo nada, pegando somente a parte final das aulas, desabei. (Ribeiro, 2021, p. 133)

Tal situação ligou-se ao depoimento de Mafaldinha sobre a logística que tinha quando deixava o filho com deficiência para atendimento e deslocava-se para a universidade, numa maratona na qual ao retornar para casa comer algo e estudar já alcançava a madrugada do novo dia.

Ou ainda quando Djamila conta que foi julgada, assim como foi Violeta por optar correr atrás do sonho de graduar-se em outra cidade, mesmo tendo uma filha pequena, conforme já mencionamos, porém agora registramos com as palavras dela sobre a experiência.

Fui obrigada a ouvir muitos absurdos de familiares e colegas de faculdade. Ninguém hesitava em dizer que eu havia “abandonado” minha filha com o pai — como se ele não fosse também responsável por ela. Também havia a pressão de ser a única aluna negra da turma, e intimidada por estar em um lugar feito para expulsar pessoas como eu. Quando Thulane chorava de saudade de mim, faziam questão de me avisar em alto e bom som, e meu coração se apertava ainda mais. Como ler Prolegômenos de Kant consumida pela culpa? Até que um dia, no apartamento da minha irmã, comecei a chorar, pensando que eu era uma mãe ruim, que estava sendo egoísta (Ribeiro, 2021, 134).

Para além de Djamila Ribeiro, podemos inferir que a conclusão da graduação também para a professora e escritora Conceição Evaristo (que assumiu a Academia Mineira de Letras, além de já ter livros publicados) e Carla Akotirene (com livros

publicados e forte atuação militante), fez com que suas vidas rumassem para um caminho de reconhecimento das trajetórias acadêmicas delas. A construção do conhecimento a partir da vida acadêmica as lançou para experiências semelhantes e diferentes ao mesmo tempo: semelhantes por tê-las colocado em evidência no mundo literário, e nas leituras críticas que ambas fazem do mundo a partir do local de fala de cada uma, e diferentes pelo mesmo motivo, pois estão em evidência sendo pessoas diferentes e ocupando notórias posições em ambientes diversos. São exemplos de mulheres que também vivenciaram rupturas em suas formações acadêmicas. Portanto, avaliamos que é pertinente falarmos ainda que genericamente dos feitos que o conhecimento trouxe para suas vidas, uma vez que as três não são concorrentes, nem lutam para isso, são sim, a soma das lutas ancestrais que as possibilitaram serem vozes ativas na atualidade.

4.2 PERCALÇOS E PERSPECTIVAS COM A CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO

As experiências acadêmicas deixam marcas que nos acompanham e são importantes no fechamento e na abertura de novos ciclos. Ao iniciar o ciclo das experiências profissionais e das perspectivas de continuidade no aperfeiçoamento acadêmico com uma pós-graduação, é comum também nos depararmos com percalços.

A diversidade com a qual as mulheres vivenciaram em sala de aula enquanto estudantes, convivendo com os colegas, agora é percebida por elas a partir do lugar de docentes junto aos estudantes para os quais elas lecionam.

A questão do etarismo, novamente apareceu nas falas e nos fazem perceber que as agora professoras, enquanto profissionais, lapidaram a forma de lidar com estas questões e desenvolveram estratégias para seguir trabalhando e encontrando formas de educar, para além dos conteúdos programados.

Exemplo disso é o relato de Claudia que experienciou situações de etarismo, também enquanto profissional:

Desde o primeiro ano de formada eu fui dar aula no município. No primeiro ano eu até dizia a minha idade. Mas vendo que os alunos ficavam fazendo às vezes algumas piadas sem graça, umas brincadeiras bobas eu parei. Teve uma aluna que um dia me disse lá na escola Florestan: 'Professora, não sabia que eu estava olhando para os teus pés!' Aí eu perguntei: 'Por que?' Aí ela disse: 'Pros teus pés de galinha!' Aí eu falei: 'Olha, você podia ter ficado quieta e não precisava ter me falado nada disso, porque isso é extremamente desagradável'. Depois disso, eu disse pra ela: 'Eu espero que você possa chegar na minha idade, quem sabe? E

chegar muito bem e até sem pés de galinha. Mas isso não é a realidade da maioria'. Depois disso eu resolvi que eu não falaria mais a idade. Então quando eu começo o ano, eu me apresento e geralmente eles perguntam: 'Qual tua idade?' E eu digo: 'Qual vocês acham?' Daí eles falam 27, outros que eu tenho 50 e poucos, 60, 90. Eu digo: 'Olha só, eu vou ter idade que vocês quiserem. Mas eu não vou falar da minha própria idade. Porque já tive alunos, que foram extremamente desagradáveis em relação a isso. Então eu prefiro não dizer a minha idade, assim como eu também não compartilho a minha religião. Também não vou me posicionar sobre religiões boas e ruins. Então eu digo a eles: 'Eu estou aqui para dar aula. Eu vou fazer o melhor para vocês aprenderem. Mas tem essas duas coisas que nós não vamos falar. Eu vou ter a idade que vocês quiserem que eu tenha. E sobre a questão religiosa aqui na escola, vou abordar algumas coisas relacionadas a História para que vocês aprendam sobre a matéria, mas não vou me pronunciar em relação a minha própria'. Porque os estudantes maiores sabem ser cruéis quando eles querem e eu trabalho do sexto ao nono ano. Então assim, tem coisas que com o tempo eu percebi que não interferem na minha aula e eu não preciso abordar. E a minha aula vai ser o que eu fizer dela. (Claudia, Entrevista, 22 de junho de 2024)

Eu nunca, nunca tive problemas com idade. Eles sempre me pedem a idade. Eles querem saber. Às vezes eu minto e eu digo que tenho menos ou digo que tenho mais. Mas eu leciono só com os pequenos, e com eles o trabalho é diferente. (Angel, Entrevista, 22 de junho de 2024)

Ao passo que Claudia compartilhou ter aprendido com o tempo como lidar com a questão dentro de sala de aula, Angel, por trabalhar com crianças na Educação Infantil, relata que a idade da professora é uma pergunta recorrente, porém ela não enfrenta problemas ao respondê-la. Isso também apareceu nos relatos de Mary, que compartilhou que durante os seus estágios não enfrentou situações desagradáveis. "Não com os alunos, não. (Mary, Entrevista, 22 de junho de 2024)

Nóvoa (2022), traz que o conhecimento profissional docente se constrói na sala de aula, pois este é o campo de atuação dos professores e onde eles, ao receberem as situações mais diversas dos estudantes, desenvolvem e/ou aprimoram habilidades que já possuem para respondê-las e serem condutores de educação. Então, os professores são agentes práticos, quando atuam em situações cotidianas, mas que eles refletem sobre essas ações práticas e as mudanças que podem ser alcançadas pela metodologia utilizada. Este foi o caminho construído por Claudia, na interação com os estudantes adolescentes sobre a questão relacionada a idade da professora. Nóvoa (2022) reforça que o ambiente da sala de aula é imprevisível por muitos fatores, mas que a condução das situações que se desenham neste ambiente, reside na capacidade do professor em descobrir como trabalhar situações pedagogicamente.

A primeira característica do conhecimento profissional docente é a sua natureza contingente, num duplo sentido. Por um lado, é um conhecimento que não existe fora da ação, que se constrói no seu interior. O trabalho pedagógico é definido pela imprevisibilidade, pela capacidade de os professores darem respostas e

tomarem decisões a cada nova situação. Há uma dimensão de risco, de incerteza, no modo como esse conhecimento se elabora, a partir de uma diversidade de experiências e da sua análise. Risco e acaso, pois não é possível controlar, a priori, a sucessão de acontecimentos que têm lugar no espaço da sala de aula e da escola. Mas os acasos não surgem por acaso. São os acontecimentos vulgares e quotidianos que dão sentido à educação. Não é possível a sua transposição para outros lugares, o que não impede que possa inspirar outras iniciativas e outros projetos. [...] A compreensão de cada situação educativa, dos incidentes e acidentes, dos episódios e enigmas, contém um importante poder transformador. O conhecimento profissional docente funda-se na singularidade pedagógica. (Nóvoa, 2022, p. 09)

No ensejo dos acontecimentos após a conclusão da graduação, também abordamos a questão da continuidade da qualificação. A partir da percepção do professor como um profissional que desenvolve um trabalho calcado em uma prática permeada pela reflexão contextualizada do que realiza em sala de aula, houve uma mudança de perspectiva que reconheceu também que a formação deste profissional não é realizada em determinado espaço/tempo de formação, mas que ela acontece em um processo contínuo. (Gatti 'et al', 2019).

Assim, é consenso que o desenvolvimento profissional docente é um processo de longo prazo, que pode ser individual ou coletivo e que integra diferentes oportunidades e experiências, planejadas ou não, que contribuem para a aquisição dos conhecimentos profissionais da docência (Gatti 'et al', 2019, p.183).

Quanto aos planos sobre a continuidade da jornada formativa através de uma pós-graduação, especificamente sobre realizar processo seletivo para mestrado e/ou doutorado, tivemos as seguintes manifestações:

E aí você sai da graduação e quer fazer mestrado! Olha e pensa: 'Eu queria, eu queria fazer mestrado e doutorado'. Aí eu saí e comecei a fazer uma pós graduação a distância que não era grande coisa, ao contrário, foi bem ruizinho. Mas na realidade foi essa pós que me deu um primeiro título para eu poder já começar a pensar em ser ACT. Aí a partir disso eu fui fazer o projeto do mestrado e passei! Então eu formei em 2015, na metade do ano. Fiz aquela pós à distância, muito superficial até o fim daquele ano. Como eu tinha feito o projeto, já me inscrevi no mestrado. E aí eu passei na URGs e passei em Passo Fundo. Só que na UFRGS eu tinha que ir a semana toda para Porto Alegre. Minha família é de Porto Alegre, mas eu ia ter que deixar tudo aqui, marido, filhos e as minhas coisas para ir para lá... Você passar na UFRGS tem um peso... Por outro lado, Passo Fundo fica há 3 horas daqui e o marido disse que me levava e me buscava. E deu certo assim! Por coincidência, ele trabalha com vistorias de carros e aquele foi o único período que teve serviço para ele lá em Passo Fundo. daquelas coisas que a gente não entende por que acontece, sabe!? E terminei o mestrado e queria ter feito doutorado. Doutorado é uma coisa que eu ainda sonho, mas que na real hoje está ficando para trás. Porque eu estou ficando cada vez mais velhinha...(rsrs). Tive câncer em 2020, o marido não teve mais a mesma condição financeira e então agora ele depende muito do meu trabalho. Então as coisas foram mudando bastante com o tempo... (Claudia, Entrevista, 22 de junho de 2024)

E sobre essa questão de fazer mestrado, eu ainda não tenho ao certo se farei. Eu quero, mas não quero...(rsrs). Porque eu vi muita gente adoecer também... Nesse processo tenho amigos que ingressaram no mestrado e 'piraram a cabeça'. E tem

uma pressão também, para que a gente faça mestrado. Eu sempre ouvi dos professores: 'Você tem perfil, você tem que fazer, você vai fazer mestrado, vai fazer doutorado, enfim...' Porque tem aquela questão do ego também... Aí eu fico pensando, mas o que que isso vai mudar para mim agora? Porque querendo não, eu estou de boa, né (rsrs). Eu consegui uma carga horária efetiva, vou ficar efetiva 40 horas, enfim... Eu gosto muito de antropologia. Eu gostaria de fazer mestrado, mas não tenho mais certeza se eu farei. Porque também pela questão do Estado, financeiramente não muda tanto. Então assim, quem sabe daqui há um tempo... Porque se eu fizer, eu tenho que me programar. Então eu tenho que estar já preparada para pegar pelo menos um ano de afastamento e ficar sem trabalhar para me dedicar. Então mais para frente, quem sabe... (Mafaldinha, Entrevista 20 de julho de 2024)

Sobre o mestrado eu agora eu digo aqui em casa que eu ainda vou fazer. Por mais que eles me digam que eu sou louca, mas eu vou fazer quando eu conseguir me organizar para isso. E eu apoio muito a educação! Sou defensora demais e quero continuar estudando sem parar! Essa é a minha história da universidade! (Violeta, Entrevista, 20 de julho de 2024)

As participantes concordam que a continuidade dos estudos é muito importante para a qualificação do trabalho enquanto docentes, uma vez que “o professor é concebido como um produtor de saberes em constante processo de evolução e aperfeiçoamento de sua prática” (Gatti ‘et al’, 2019, p.184).

Claudia é a única das participantes que concluiu o mestrado até o momento e, compartilhou conosco sobre a realidade de trabalho, na qual não há incentivo para qualificação na rede municipal de Chapecó, com a liberação de horas para dedicação a continuidade dos estudos, acaba por afastar muitos professores da possibilidade de fazer a seleção para mestrados e/ou doutorados.

E eu passei em 2 concursos, passei no Estado, mas acabei indo para a prefeitura, escolhi a prefeitura porque ela paga melhor. E trabalho 40 horas. Mas a prefeitura não nos dá licença para estudar, não nos dá espaço. Nós temos que cumprir de segunda a sexta, o horário integral. Ela não nos libera para sair para nada, mesmo que seja o nosso horário de planejamento. Se você trabalha na prefeitura, tem que estar lá. É diferente do Estado, que se você não tem aula naquele momento, você pode fazer outras coisas. Então nesse sentido que eu falo, que o doutorado para mim é um sonho que está ficando para trás. E eu penso muito sobre eu ter começado mais cedo a graduação e como isso teria ajudado para eu ter dado continuidade e ter feito doutorado. Porque eu amo pesquisa, adoro e eu gostaria muito de ter continuado estudando. (Claudia, Entrevista, 22 de junho de 2024)

Esse cenário se configura como um percalço na trajetória profissional das professoras. Embora elas tenham consciência da importância da continuidade da formação como elemento positivo tanto pessoal, como para sua atuação em sala de aula, veem na falta de incentivo através da não liberação por parte do ente empregador e na questão financeira, obstáculos para a continuidade dessa jornada.

Por se tratar de um estudo que aborda a formação de professoras, é pertinente lembrarmos, que a falta de incentivo para a continuidade do processo de qualificação dos professores ganhou respaldo com a crescente onda de desvalorização que culminou na perseguição da categoria a partir da proliferação das ideias do “Escola Sem Partido”⁶². A onda de perseguição aos professores alimentada por este movimento, potencializa ataques ao difundir que a/o professor/a não é educador/a e portanto, “[...] que a educação é responsabilidade exclusiva da família e da religião e os professores devem limitar-se a transmitir conteúdo neutro, sem mobilizar valores ou falar da realidade dos alunos”. (Penna, Aquino e Moura, 2024, p.11). Obviamente, que a falta de incentivo para criação e/ou fortalecimento de programas de capacitação permanentes para os professores, não se origina somente a partir desta situação. Mas este ponto tem somado forças ao ser difundido em redes sociais indicando que os professores precisam ser conteudistas e não promover uma educação baseada no contexto dos estudantes, já que isso pode despertar neles a possibilidade de contestação das injustiças sociais.

Outra questão atual que surge como um retrocesso está, segundo Ximenes e Melo (2022), na proposta trazida pelo texto da BNC- Formação de Professores, através da Resolução CNE/CP nº 2/2019, e do Parecer CNE/CP nº 14/2020, que, casadas com os objetivos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), substituíram o conjunto de propostas construídas coletivamente e descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP nº 02/2015), e seguindo os receituários empresariais neoliberais foram implantadas no país, reduzindo a formação dos professores a uma etapa meramente instrumental, homogeneizante, que busca abreviar toda gama de possibilidades da atuação do educador a um cumpridor de tarefas que desempenha o papel de repassador de conteúdo.

Evidenciam-se nesse campo de contradições das políticas educacionais dois projetos em disputa, especialmente, no que tange à formação de professores. De

⁶² “O Escola sem Partido, é um grupo específico fundado em 2004 através das redes sociais, presidido por um indivíduo chamado Miguel Nagib. Ao longo do tempo, a bibliografia caminhou, corretamente, para indicar que as ideias do grupo se difundiram de tal forma que foram adotadas por muitos indivíduos e grupos e em vários espaços, gerando uma multiplicidade grande de estratégias políticas e organizativas para fazer a luta política em seu nome. Não obstante, esse colapso de sentidos impede de ver que uma dessas estratégias se autonomizou ante o empreendimento Escola sem Partido e ganhou vida própria, tornando-se tanto o modus operandi de figuras dispostas a lucrar por meio da guerra cultural (Castro Rocha, 2021) como também uma prática estabelecida na cultura política de pais, mães e tutores que consomem conteúdos da extrema-direita de vilanização de educadoras(es).”(Penna, Aquino e Moura, 2024. p.8)

um lado, a defesa por concepções progressistas, crítico-emancipadoras e, de outro lado, o fortalecimento e a manutenção de concepções conservadoras-alienantes de educação (Ximenes; Melo, 2022, p.5)

Portanto, autoras lembram que todo esse movimento é hoje considerado uma involução quando comparado ao que o país vinha experimentando nos anos anteriores, e foi aprovado de forma aligeirada durante a vigência de governos conservadores, ávidos por incluir na agenda da educação, demandas neoliberais (inclusive de organismos internacionais), em detrimento do objetivo de construção na direção de uma educação cidadã.

Ainda sobre o assunto, nas palavras de Zucchini, Alves e Nucci(2023), temos a concordância com o debate construído pelas autoras acima citadas, quando mencionam que a proposta está em manter

uma formação uniforme, padronizada e homogeneizante, que segue apenas uma direção e não corresponde aos contextos específicos, plurais e diversos da prática educativa. Além disso ela desconsidera a diversidade e a heterogeneidade dos ambientes escolares, fruto da desigualdade nas trajetórias sociais, econômicas e culturais dos estudantes, e assim negligencia o desenvolvimento da autonomia docente e sua capacidade de responder aos desafios encontrados na escola (2023, p.17).

Nessa direção, segundo os autores, negligenciar a valorização dos professores e, portanto, negar e/ou dificultar também a continuidade de qualificação profissional destes, configura “ [...] como um projeto coletivo e passa a ser associado a critérios meritocráticos de desempenho individual ligados ao ideário liberal” (Zucchini; Alves; Nucci,2023, p. 20).

Ainda em relação a questão da continuidade da qualificação docente, Mafaldinha traz em sua fala duas preocupações centrais: a saúde mental e a questão financeira. Ela menciona conhecer pessoas próximas que ingressaram no mestrado e que não conseguiram lidar de forma tranquila com as pressões desta etapa formativa.

A lembrança de Mafaldinha acerca do adoecimento com o ingresso no mestrado, também está presente em pesquisas nas quais os resultados apontam para a “presença de sintomas depressivos, ansiosos ou de estresse entre os alunos de pós-graduação”. (Fernandes e Ribeiro, 2024, p.1)

Segundo Fernandes e Ribeiro (2024), para além da pressão pela manutenção de um nível rigoroso com prazos curtos para a produção acadêmica, e para além da

existência de algumas relações conflituosas entre orientadores e orientandos, o adoecimento mental entre pós-graduandos também está ligado as

[...] volumosas exigências do curso e a dedicação intensa à construção do projeto de pesquisa, combinadas a um conjunto multidimensional de fatores sociais, individuais, econômicos e/ou interpessoais, têm potencial de impactar significativamente no equilíbrio psicoemocional dos pós-graduandos e podem ser fatores preditivos para o sofrimento mental (Fernandes; Ribeiro, 2024, p.1).

Pelo que nos informam as autoras, existe uma proposição elaborada pela Organização das Nações Unidas – ONU, para que os eixos de saúde e educação sejam encaminhados conjuntamente nos programas de pós graduação, reconhecendo a singularidade de cada pasta, mas evidenciando a interdependência entre elas (Fernandes; Ribeiro, 2024).

Ao produzir um estudo de levantamento bibliográfico sobre o tema aos autores Peixoto; Mesquita; Firmino (2022), concordando com o exposto acima, afirmam que,

o comprometimento da saúde do pós-graduando é um tema bastante complexo. Não há apenas um fator responsável por esse adoecimento [...]. No entanto, grande parte dos fatores estão diretamente relacionados à pós-graduação *strictu sensu*, seja pela fase que implica em grande capacidade adaptativa em um curto período de tempo, seja pelas cobranças inerentes à pós-graduação, ou ainda, pelo relacionamento interpessoal dentro do curso (Peixoto; Mesquita; Firmino, 2022, p. 14).

Em vista disso, apontam que uma estratégia possível seria o desenvolvimento de programas que contassem com atendimento especializado com psicólogos e psiquiatras, além do constante desenvolvimento de palestras que suscitem debates sobre o tema dentro dos Programas de Pós-Graduação.

No Brasil, conforme já mencionamos no Ciclo I, o trabalho da assistência estudantil nas universidades federais passou a contar com a Lei N. 14.914, promulgada em 2024, em substituição ao Decreto N. 7.234/2010. Tal lei também indica a necessidade de atendimento de algumas demandas dos estudantes da pós-graduação, contudo isso ainda não é uma realidade para a UFFS – campus Chapecó até o presente momento, estando o assunto em discussão na Pró-reitoria de Assuntos Estudantis.

Quanto a questão financeira, Mafaldinha compartilhou que num cenário de aprovação em um processo seletivo de mestrado, ela teria que se preparar com antecedência para ficar afastada das atividades profissionais, pelo menos por um tempo. A sobrevivência e a manutenção de confortos mínimos para si e/ou para a família pesam

na escolha entre continuar trabalhando e largar sua fonte de renda para se dedicar a pós-graduação. Assim, avalia que para ter um aproveitamento profícuo, o afastamento do trabalho traria a ela a possibilidade para responder ao nível de exigência desta formação. Nesta fala ela denota mais uma vez a questão de classe, pois a realidade da maioria dos estudantes que ingressam em pós, em nível *stricto sensu*, não consegue se dedicar somente ao mestrado e precisam conciliar trabalho e estudo e, este cenário contribui para o adoecimento mental dos estudantes.

A questão financeira também está presente na fala de Mary, quando ela compartilhou sobre sua decisão de não assumir a docência. Dividiu com o grupo que embora tenha tido uma boa experiência com os estágios nos períodos finais da graduação, não vê como factível, neste momento da sua vida fazer a troca do emprego estável, conquistado através de concurso público, para dedicar-se à docência, tendo que competir, anualmente, por uma vaga como professora contratada (ACT) no município.

Não que eu não gostasse de uma sala de aula, porque eu achei experiência com os estágios maravilhosa! Porque como ACT todo ano, tem que fazer a prova. Não vale a pena porque, eu sou concursada no meu trabalho. Eu sempre dizia para as professoras: 'Olha, na minha idade, eu já não quero mais ir para uma sala de aula'. Com a graduação, eu tive um incentivo à qualificação, tanto que eles aumentaram meu salário. Agora que deu 35% a mais no meu salário está me ajudando bastante. (Mary, Entrevista, 22 de junho de 2024)

No contexto docente a sigla ACT significa Admissão de Professor em Caráter Temporário em Santa Catarina, e anualmente é realizada uma prova, através de um processo seletivo, que fica vigente durante um ano. Os professores, seguindo a classificação nos processos seletivos, são lotados nas vagas escolhidas de forma escalonada, de acordo com a sua nota classificatória. Contudo, segundo o portal ACT em Foco, os professores não efetivos de Santa Catarina continuam sendo profissionais que convivem com a precarização do trabalho docente. Assim,

[..] o sonho de lecionar se tornou um desafio constante de resistência. A rotina do professor ACT não se limita à sala de aula. Além das exigências pedagógicas, há um esforço contínuo para se manter no sistema: estudar incessantemente para provas, enfrentar deslocamentos, eventualmente sem auxílio financeiro e, muitas vezes, buscar trabalhos extras para complementar a renda. Há quem utilize o período de férias para outras atividades remuneradas, pois a segurança financeira não é um privilégio dos temporários (Borges, 2025, online)

Dessa forma a condição de ser um professor ACT em Santa Catarina gera inseguranças, pois além de participarem anualmente dos processos seletivos, convivem

cotidianamente com a sobrecarga e a desvalorização da profissão, o que podemos inferir, justifica a fala da participante Mary, transcrita acima.

Como acompanhamos, os percalços profissionais encontrados no cotidiano das professoras, são facilmente identificados nas suas falas. Em relação a continuidade da qualificação através da pós-graduação, ainda que existam percalços, as participantes que opinaram sobre o assunto, concordam que, para além do trato no ego, como nos lembrou Mafaldinha, este é um movimento importante para o desenvolvimento pessoal de cada uma, mas que agrega também inúmeras potencialidades na sua atuação enquanto educadoras.

4.2.1 As conquistas para além do diploma do ensino superior

Reafirmamos que oralidade (falas e interações das entrevistadas e a escuta da pesquisadora) foi central no desenvolvimento da pesquisa. Foi justamente através da oralidade das participantes que fomos apresentadas ao lugar de partida e de chegada: o início com seus desafios, a trajetória prestes a ser concluída (Sá e Tammy) e a conclusão da graduação (egressas), como o lugar de realizações.

Durante a roda de conversa quando abordamos sobre o ingresso e a conclusão da graduação, também solicitamos que elas compartilhassem se esse movimento trouxe mudanças em suas vidas enquanto mulheres, cidadãs, mães, donas de casa e/ou enquanto companheiras. Em havendo mudanças, quais foram e a partir delas quais os impactos marcantes que elas gostariam de mencionar.

Duas das declarações compartilhadas se encontraram ao trazer para a roda de conversa questões sobre raça e sexualidade. Nesse sentido, Mary e Tammy relataram que a graduação também agregou na forma como passaram a refletir e se posicionar sobre estas questões.

A graduação me libertou de muitas coisas do passado! Porque a família do meu ex marido, é uma família é muito racista e preconceituosa. A universidade abriu meu olhar para isso. Durante este tempo dividi aluguel com colegas gays e negros e, conviver com eles, me ajudou no processo. **Não tenho preconceito nenhum.** (Mary, Entrevista, 22 de junho de 2024, grifo meu)

Eu agora deixei de ser assim tão leiga quanto a algumas coisas. Em relação a discutir coisas, eu preferia às vezes deixar quieto, sabe? **Hoje quando eu tenho que argumentar, alguma coisa que eu sei que aquele ponto de vista, de determinada discussão, está errado, eu tento pôr o meu ponto de vista. Antes, eu aguentava sempre tudo quietinha e estava tudo certo.** Agora, eu tento argumentar melhor assim em relação a isso também. O meu marido, ele é

uma pessoa que em relação a sexualidade ele tem a mente muito fechada, sabe? E aí eu tento argumentar com ele. E esses argumentos são coisas que eu aprendi durante a minha trajetória na universidade, porque eu também era mente muito fechada. Então acho que **a universidade, além de agregar conhecimentos, também me abriu a mente para realizar determinadas coisas**. Então nisso agregou bastante também! (Tammy, Entrevista, 22 de junho de 2024, grifo meu)

Retomando o debate já abordado no tópico anterior sobre letramento acadêmico, podemos inferir que a gama de vivências e aprendizados construídos durante todo esse processo, oportunizou para estas mulheres o contato com a diversidade de corpos e posicionamentos. E isso possibilitou a reflexão sobre conceitos pré concebidos repassados pela família. Segundo Kleiman (2012, p.20), “o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” e deste modo “a maior capacidade para verbalizar o conhecimento e os processos envolvidos numa tarefa é consequência de uma prática discursiva privilegiada na escola que valoriza não apenas o saber, mas o saber dizer”(Kleiman, 2012, p.26-27). Podemos concluir que as vivências oportunizadas pela experiência do letramento acadêmico transformaram as entrevistadas, na direção do conhecimento e acolhimento do diferente.

Prova disso está a fala de Tammy, que afirma ter desenvolvido a capacidade de argumentação, e que tem a vontade de contra-argumentar sobre posicionamentos limitados em relação a assuntos que envolvem homossexualidade, e está num processo de auxiliar a “abrir a cabeça fechada” no companheiro.

Nessa direção, também seguem as palavras de Mary, quando ela afirma que o processo da graduação, a auxiliou a perceber que vivia imersa em uma realidade de preconceito sobre sexualidade e racismo.

Um ponto importante presente na fala de Mary, está na afirmação de que ela não tem nenhum preconceito, referindo-se também ao racismo. Essa é uma afirmação bastante corriqueira que é confrontada pelas reflexões da filósofa Djamilia Ribeiro.

De modo geral, para o brasileiro médio, falta o entendimento da estrutura e, também o entendimento de que todo mundo reproduz racismo. Tem uma pesquisa que eu cito no livro, do Datafolha, feita na década de 90, que as pessoas reconheciam que o Brasil era racista, mas quando perguntadas se elas eram racistas, a resposta era não. As pessoas não têm a consciência de que elas foram ensinadas dessa forma, e como produzir ações para combater o racismo sem esse entendimento? Há essa resistência a ser superada. (Basilio, 2020, online)

Ela afirma que em um país como o Brasil, dizer-se não racista, é uma afirmação que não cabe às pessoas brancas, uma vez que estamos imersos no contexto histórico do racismo que é estrutural e não uma questão individual. Afirma também, que a responsabilidade pela criação do racismo é da branquitude e que, portanto, esta deve se responsabilizar pelo que inventou e, para além de compreender-se como responsável, deve se entender como privilegiada e agir a partir de ações antirracistas (Ribeiro, 2019).

A opção por incluir este debate, ainda que de forma muito sucinta, teve a pretensão de chamar a atenção para a forma como nos expressamos no cotidiano, e que em muitas situações podemos nos utilizar de expressões que denotam nossa falta de compreensão histórica sobre a escravidão e sobre o racismo. Me incluo nisso, no sentido de compreender a necessidade de desenvolver a atenção crítica no uso do vocabulário diário.

Continuando com as interações sobre as mudanças que o Ensino Superior agregou na vida das participantes, Angel pontua que o desenvolvimento da autonomia foi uma das características fortemente impulsionada pela graduação, percebendo-se como capaz de se manifestar para o atendimento das suas vontades e aspirações. Enquanto Violeta reforça, em seu depoimento, a segurança e o sentimento de liberdade de escolhas, que vieram acompanhadas da independência financeira.

Eu acho que a gente tem mais voz! Eu lembro muito do meu tio. Lembro que ele mandava muito na mulher. Ele era aquele que chegava em casa e ela tinha que ir lá tirar as botas do pé dele. E a gente muda muito com a educação. Eu mudei muito! Eu tenho mais autoridade, entendeu? Eu, eu me mando! **Eu faço o que eu quero e se eu não tiver vontade de fazer algo, não vou fazer e pronto, entendeu? Ninguém vai me mandar. Eu acho que aprendi muito sobre isso!** (Angel, Entrevista, 22 de junho de 2024, grifo meu)

O que que é universidade trouxe? **A universidade me deu a certeza de que eu posso fazer o que eu quiser! Essa foi a certeza: que eu posso, que eu consigo e se eu decidir fazer, ninguém vai me segurar!** As pessoas ao meu redor podem ser contra, mas eu tenho o poder de decidir! Então essa certeza, sim, de que se você quer, você pode! E a universidade transformou a minha vida! Essa graduação mudou, mudou a minha vida! **Hoje eu consigo assim, me manter sozinha. Eu não preciso depender financeiramente. É essa liberdade também que ela nos dá! Porque a licenciatura ela tem essa possibilidade de que você consegue um emprego, você pode ir para frente, você tem um futuro melhor!** (Violeta, Entrevista, 20 de julho de 2024, grifo meu)

A percepção sobre os impactos que aconteceram na vida de Mafaldinha, seguem na mesma direção dos apontamentos de Angel e Violeta, indicando conquistas. Apesar de ter sempre viva a memória da escalada que teve que fazer para ingressar, se manter e

concluir a licenciatura escolhida, ela compartilha que a experiência no Ensino Superior agregou mudanças substanciais em vários aspectos da sua vida.

E o que a universidade mudou na minha vida? **Mudou tudo! A vida de professor não é fácil, mas assim, se eu comparar com o que eu tinha, com o que eu tenho hoje, está muito melhor! Com certeza melhorou!** Eu consegui me efetivar no estado em 2017 e estou ainda no estágio probatório que se encerra no ano que vem. Meu companheiro, também passou no concurso para psicólogo do município e aí eu pedi transferência da vaga para acompanhar ele. Porque tem essa prerrogativa, de você poder ser removida por acompanhamento de cônjuge. Então hoje eu sou efetiva no Estado e eu nunca imaginei também que isso pudesse acontecer com alguém que entra na universidade aos 38 anos! Mas eu consegui e hoje eu moro em Criciúma, porque a gente já tinha o sonho de morar mais próximo do litoral. Viemos para cá no ano passado, cheguei aqui em novembro e trabalho numa escola maravilhosa! Para mim as coisas melhoraram muito! Porque lá em Chapecó, como tem a federal, eu entendo que já está saturado, porque tem muitos profissionais formados. Há um tempo, não havia muitos professores de sociologia, mas hoje é diferente. Então está muito difícil para quem é ACT, especialmente o negócio da concorrência que é muito grande! E mesmo se você é efetiva, você tem que lecionar em várias escolas para complementar a carga horária e poder ter um salário digno. Eu saí de uma escola onde eu amava trabalhar, que era o Tancredo de Chapecó. A minha despedida foi muito difícil...morri chorando, porque eu amava muito, amo ainda aquela escola. Mas lá era aquela realidade de sempre precisar complementar a carga horária em várias escolas. Hoje no meu trabalho eu brinco, que **eu sou a dona do pedaço! (rsrs)** E aí aqui eu estou numa escola, que é bem pertinho da minha casa. É 1 km de distância e eu posso ir a pé, trabalhar, se eu quiser! Não quero! (rsrsr) E sou a única professora de sociologia na escola. **Então a UFFS foi primordial!** (Mafaldinha, Entrevista, 20 de julho de 2024, grifo meu)

Soares (2011) compartilha que a autonomia das mulheres não se constrói num caminho único e que esta construção modifica as fronteiras da vida pública e, também da vida privada. Também afirma que a autonomia feminina deve ser compreendida a partir das dimensões econômica, física e de tomada de decisões. Nesse sentido, a autonomia física está ligada ao “controle do seu corpo, de decidir sobre sua saúde, reprodução, exercer sua sexualidade, integridade física livre de violência”; enquanto a autonomia econômica diz respeito à “capacidade de adquirir e controlar recursos econômicos, isto é, capacidade de gerar ingressos próprios, controlar bens materiais, decidir sobre os ativos familiares”; e conclui citando sobre a autonomia em participar de decisões necessárias no decorrer das relações sociais, sendo que tais decisões “afetam a vida coletiva e individual” (Soares, 2011, p. 282).

As egressas reconhecem o poder que a autonomia agregou no seu dia a dia, especialmente dentro da família. Respondendo sobre as mudanças que elas consideram significativas com a conclusão do Ensino Superior, entendemos que, diferente da realidade que vivenciavam anteriormente, essa autonomia foi construída pela capacidade

financeira que elas passaram a ter, e a partir do conhecimento agregado que lhes conferiu maior segurança nas decisões enquanto mulheres e sobre as posições de mães e esposas que ocupam na vida privada, especialmente refletindo com o que não compactuam em relação a situações relacionadas a sua família nuclear ou a sua família extensa.

A professora Claudia, elencou em seu depoimento todos os aspectos da esposa, da mãe e da dona de casa que era antes da licenciatura, para a mesma pessoa que continua exercendo os mesmos papéis dentro da família, mas agora ela consegue ler as funções destes papéis de forma diferenciada, elaborando seus pensamentos a partir do conhecimento que teve acesso. Esse novo olhar revela o valor que ela construiu em torno da pessoa e das funções que desempenha em casa, agregado ao valor que percebe ter recebido por terceiros, por ter uma profissão.

Eu entendo que cursar uma graduação contribui para a nossa própria autoestima, para a gente se conhecer mais, se compreender mais como ser humano. Eu entendo que contribui para você se conhecer, entender qual eram as suas limitações de aceitação de algumas coisas e o que é que você pode fazer para se trabalhar, para ficar diferente, para ser outra pessoa, para mudar. Reforça a autoestima da gente. **Porque por mais que você tenha a sua autoestima, o trabalho de casa, o trabalho voltado só para os filhos ou para o marido, é super, é mega trabalhoso, mas ninguém valoriza.** As pessoas de fora dizem que você não trabalha. Então parece que você passa o dia inteiro só fazendo maravilhas e a vida não é isso! Mas quando você vai para a universidade, aí você começa a ver tudo isso de outra forma. **E eu continuo sendo a pessoa lá que arruma a cama, varre a casa, a que tem filhos e marido. Mas a partir daquele momento, começo a ter acesso a outras coisas. Começo a conhecer e trabalhar novos conhecimentos em mim, vendo o que é que eu posso fazer para ficar diferente. E isto te transforma como pessoa! Não, eu não sou mais a mesma mulher que entrou na graduação!** E, é claro que eu acho que isso é muito nítido, que a gente percebe muito na gente mesmo. E até pelos relatos das meninas aqui, estou vendo que é isso! (Claudia, Entrevista, 22 de junho de 2024, grifo meu)

Sobre o trabalho doméstico, Soares (2011) contribui no sentido de esclarecer que mesmo sendo um dos pilares para a sustentação e reprodução da vida em sociedade, em geral é invisível e considerado sem importância para manutenção da economia. A autora defende a necessidade da dissociação de que trabalho e emprego sejam sinônimos, uma vez que atividades remuneradas e não remuneradas, as chamadas atividades de carga global de trabalho, realizadas tanto por homens quanto por mulheres juntos, é o que embasa o bem estar das sociedades e o crescimento das economias.

Embora hoje sendo uma professora mestra, a profissão e o título de Claudia não transformaram a sociedade patriarcal em uma sociedade com igualdade de gênero, ou

seja: as “obrigações de mulher” continuam presentes no cotidiano dela e no de outras mulheres, para as quais, talvez, estas obrigações sejam ainda mais latentes, a depender dos relacionamentos familiares com os quais convivem. A percepção das contribuições que o Ensino Superior agregou para a vida de Claudia, vai além da compreensão dos papéis que ela desempenha na família e para além da habilitação como docente, perpassando pelo caminho da satisfação em ter experienciado o acesso ao conhecimento, desenvolvendo-se pessoal e intelectualmente, pois “[...] pela educação podemos modificar práticas, a partir da desnaturalização daquilo que vemos ou do fazer perceber o que está imperceptível para alguns” (Gräff; Lopes, 2024, p.507).

Complementando o desenvolvimento trilhado pelas mulheres pesquisadas, temos a fala de Sá, quando ela expressa sobre a percepção de que é importante incentivar outras mulheres a também buscarem conhecimento/formação.

Temos que estar sempre abertas a passar esse conhecimento para as outras pessoas e incentivar as que vierem depois de nós. Não parar por causa do marido, da casa, do trabalho, por causa de filhos. A gente tem o poder de querer mais! (Sá, Entrevista, 20 de julho de 2024, grifo meu)

O objetivo de quem pesquisa sobre trajetórias interseccionais nunca estará em alcançar um único lugar. Os lugares de partida, são diversos, pois envolvem corpos, situações, temporalidades e locais diferentes. Mas são lugares comuns quando abordamos sobre violências e discriminações, e no caso em específico, são lugares marcados pelas imposições do patriarcado e pela falta de oportunidades advindas da classe econômica.

Quando mulheres, tornam-se capazes de não autorizar que terceiros falem em seu nome questionando injustiças, ou quando tornam-se capazes de incentivar que outras mulheres possam retomar seu processo de formação, elas afirmam que isso é importante e assumem seu lugar de importância, contribuindo com a abertura de mais uma fissura no modo de educar hegemônico. Não que isso as torne libertas da convivência com violências explícitas ou veladas, mas o poder já conhecido da educação, fica evidente na quebra de arquétipos contida nas falas transcritas acima, pois neste momento o ensino é reconhecido “ [...] como elemento permanente da experiência de mundo e da vida real.” (hooks, 2021, p. 87)

Como educadores democráticos, temos de trabalhar para encontrar maneiras de ensinar e compartilhar conhecimento de modo a não reforçar estruturas existentes de dominação (aquelas hierarquias de raça, gênero, classe e religião). A

diversidade de discursos e de presenças pode ser bastante valorizada como um recurso que intensifica qualquer experiência de aprendizado (hooks, 2021, p. 92).

Nessa direção, hooks reafirma sobre a importância de considerarmos a diversidade presente na realidade contida na educação. Porém, para a realização de um trabalho profícuo frente a existência dessas diversidades, trabalharmos sob a ótica do pluralismo é necessário para darmos “um passo adiante”. É justamente esse passo adiante que caracteriza o pluralismo, pois ele sai das ideias para a ação e incide no relacionamento com o que, e quem é diferente. “Muitos educadores abraçam a ideia da diversidade enquanto resistem ao pluralismo ou a qualquer outro pensamento que sugira que eles não devem mais defender a cultura dominadora” (hooks, 2021, p. 95).

O registro dos depoimentos das mulheres sobre as mudanças conquistadas através da educação superior registra a importância de que a UFFS caminhe sempre na direção da ação, considerando que a instituição tem na inclusão um propósito basilar legal.

Ao mesmo tempo em que os depoimentos transcritos, transbordam a barreira individual, quando apontam que a inserção na graduação deve ser incentivada para que outras mulheres possam ter essa oportunidade (como no depoimento de Sá), eles também são carregados de uma visão crítica a partir da individualidade de cada uma delas. O retorno que as falas entregam para a universidade, nos parece que está no escopo do ‘dever parcialmente cumprido’ (como no depoimento de Mafaldinha), enquanto instituição. Percebemos isso quando elas mencionam o conhecimento oportunizado pela universidade e a avaliação do seu próprio espaço enquanto mulheres, nas relações sociais que possuem, ao passo que externalizam a satisfação em se perceberem argumentando (como no depoimento de Tammy), conquistando respeito e/ou sendo independentes financeiramente (como no depoimento de Claudia e Violeta).

Compartilhar as lembranças sobre como se deu o processo de graduação, bem como da vida profissional e também das experiências pessoais que tiveram com o ingresso em uma licenciatura, através da abertura pelo convite que realizamos e com o ambiente que preparamos, onde estava manifestada a vontade de sabermos mais, de saberemos sobre as minúcias dos acontecimentos, ratificou para as mulheres sobre o nosso interesse em ouvir suas histórias. Pois, através das histórias fomos recolhendo

informações, conhecendo mais sobre as participantes e isso foi auxiliando nas reflexões para criarmos um campo propício para o desenvolvimento da ciência.

Prova de que cursar a licenciatura escolhida fez e faz diferença da vida de egressa como também para a vida da família, especialmente dos filhos, está no relato da parte final do depoimento de Violeta em relação a filha, que atualmente cursa a licenciatura de Matemática no campus Chapecó:

E hoje minha filha também está cursando Matemática na UFFS e ela já me falou: “Mãe, mas eu não sei se eu quero dar aula. Eu gosto da Matemática, mas eu não sei se quero dar aula!” Eu falo para ela: “Filha, não importa se você não vai dar aula, não importa! Termine a tua graduação. Depois você pode fazer qualquer outra coisa na vida. **Tendo uma profissão, você tem uma escolha, porque você pode escolher ser ou não ser professora. E quando a gente não tem o estudo, a gente não tem escolha. E aí gente tem que ser aquilo que a vida nos oferece. Então é essa possibilidade de escolha que a universidade trouxe para dentro da minha casa e que eu vou sempre disseminar!** (Violeta, Entrevista, 20 de julho de 2024, grifo meu)

A educação mudou as perspectivas de construção de futuro e culminou na melhora da qualidade de vida de Violeta, tanto financeiramente, quanto intelectualmente. O resultado dessa transformação hoje é maior do que ela mesma, pois já atingiu seus filhos e estes, dificilmente passarão pela vida das pessoas com as quais eles convivem, sem comentar sobre isso e, também poderão alcançar outras pessoas com as quais compartilharão o testemunho das mudanças que a educação pode trazer.

A fala de Violeta está permeada pelo orgulho de ter alcançado a conquista de conclusão do curso de licenciatura escolhido e traz a dimensão da subjetividade ao relatar sobre as transformações trazidas pela educação. Pois “o crescimento interno é um processo de aprendizagem durante o qual o indivíduo cultiva a quietude da mente, que permite à consciência emocional profunda se tornar aparente. É uma forma de trazer à tona nossa experiência interna” (hooks, 2021, p. 225).

Com base em sua experiência no campo da educação, bell hooks (2021) afirma que embora ainda seja comum que o desenvolvimento de ciência na academia esteja fortemente ligado a produção baseada unicamente em extratos numéricos, em dados puros e objetivos, estes, não conseguem mensurar todas as variáveis contidas em estudos que envolvem a subjetividade dos sujeitos. Logo, se é para os sujeitos que a ciência precisa ser desenvolvida, estes precisam ser considerados de forma integral.

Portanto, embora nos seja comum encontrarmos pesquisas acadêmicas baseadas no objetivismo, não podemos esquecer que este é um caminho muito usado para mascarar a continuidade de uma educação dominadora. “Enquanto o objetivismo pode ser viável nas ciências empíricas e em matérias orientadas por fatos, ele não pode servir como base útil para o ensino e a aprendizagem nas aulas de humanidades” (hooks, 2021, p. 203), tão pouco para pesquisas que tenham cunho interseccional.

Citando Parker Palmer, a autora ainda traz que:

O ideal do objetivismo é o aprendiz como uma tábula rasa, recebendo impressões não adulteradas de quaisquer fatos ao redor. A meta do objetivismo é eliminar todos os elementos de subjetividade, todos os vieses e preconceitos para que nosso conhecimento possa se tornar puramente empírico” (hooks, 2021, p. 203).

Nesse sentido, as histórias nos conduzem para o caminho contrário aos interesses do objetivismo. A metodologia da roda de conversa oportunizou uma aproximação com as trajetórias das participantes da pesquisa e possibilitou a avaliação sobre esse processo, em que cada um dos entes - estudantes, família, colegas, professores e instituição -, ficam evidentes durante o processo de graduação delas.

O propósito de delimitação e análise engendrado por este estudo, apresenta nuances das trajetórias acadêmicas das mulheres sujeitos da pesquisa. Por esse motivo, o processo de escrita proporcionou recordar experiências pessoais (frisamos isso em alguns momentos no decorrer do texto) e nos deslocou empaticamente a ouvir o percurso feito por elas. Lembremos que as trajetórias aqui descritas estão, desde o princípio, atravessadas pela interseccionalidade, sendo que seu registro se tornou possível através da escuta das histórias que foram compartilhadas.

A educadora bell hooks, enfatiza que, ao contrário do que sempre fomos direcionados a acreditar através do posicionamento da educação dominadora, nos interessarmos pela escuta qualificada também nos coloca no patamar de desenvolvimento da ciência, por um outro viés, o viés das histórias contadas.

Escutar histórias e imergir nelas, as utilizando para promover uma educação liberta e engajada, foi o caminho que ela utilizou para promover o pensamento crítico entre os estudantes. Segundo a autora, quando se está aberto a promover espaços que dão vazão para uma escuta ativa das trajetórias dos estudantes, cria-se um ambiente de intenso aprendizado, que nem sempre é alcançado por palestras ou debates. Pois, “uma das

formas de nos tornarmos uma comunidade de aprendizagem é compartilhar e receber as histórias uns dos outros; é um ritual de comunhão que abre nossas mentes e nossos corações” (hooks, 2020, p. 92).

Ela registra ainda que,

Histórias nos ajudam a nos conectar com um mundo além da identidade. [...] O que se torna evidente é que, na comunidade global, a vida é sustentada por histórias. Uma forma poderosa de nos conectar com um mundo diverso é ouvindo as diferentes histórias que nos contam. Essas histórias são um caminho para o saber. Portanto, elas contêm o poder e a arte da possibilidade. Precisamos de mais histórias (hooks, 2020, p. 94).

Quando elas fazem o movimento crítico de compararem-se como eram antes e após a inserção no Ensino Superior, fazem também uma análise da teoria e dos fatos, atestando o que hooks (2020) apresenta como a existência de uma conexão entre pensamento crítico e sabedoria prática.

No momento em que assumimos o compromisso de nos tornar pensadores críticos, fazemos uma escolha que nos posiciona contra qualquer sistema de educação ou cultura que nos forçaria a ser recipientes passivos de formas de saber. Como pensadores críticos, devemos pensar por nós mesmos e ser capazes de agir por nós mesmos. Essa insistência na autorresponsabilidade é sabedoria prática vital (hooks, 2020, p. 277).

Conforme Gräff e Lopes (2024), quando a educação passa a ser assumida com a desnaturalização de práticas abusivas repassadas como herança, ela nos torna capazes de identificar vieses antes imperceptíveis, então

[...] a educação pode ser uma condição capaz de conduzir para a ampliação das possibilidades de liberdades individuais e pode ser o meio pelo qual impulsionamos para a saída da caverna e para a autorresponsabilização, esta entendida como uma atitude ética” (Gräff; Lopes, 2024, p.507).

Essa condição que as permite fazer leituras ampliadas das relações sociais como participantes do processo (como nos trouxe Angel em seu depoimento), também as oportuniza analisar as situações a partir de um certo distanciamento, permitindo reflexões sobre determinada conjuntura, interconectando os fatos. Lembramos aqui o que nos aponta hooks (2021), sobre a necessidade de firmar que o conhecimento, sendo uma experiência que acontece dentro e fora da sala de aula, envolve a vida de forma integral, a enriquecendo.

Durante todo processo de formação e construção de uma identidade profissional, ressignificamos valores, aprendizados, saberes, e fomentamos novos conhecimentos. Assim, são nas relações sociais que nos conscientizamos das nossas responsabilidades e os deveres enquanto cidadãos e profissionais da educação, extrapolando uma mera reprodução do que já está posto, geralmente

narrativas colonizadas comumente tratadas como o melhor da história (Guimarães; Matos, 2021, p. 9)

Todas as trajetórias compartilhadas estão carregadas pela marcação interseccional, que é identificada no caminho anterior ao ingresso na licenciatura, durante o processo de licenciamento e seguem sendo encontradas no percurso profissional das professoras. Para além disso, a característica que podemos destacar nas falas das mulheres ultrapassa a identificação da interseccionalidade e as situa como pessoas que não aceitam o lugar de subalternidade que a construção social de gênero as entregou percebendo-se como agentes críticos que tem plenas condições de intervirem em suas realidades. Podemos sinalizar essa consciência como resultado de um movimento decolonial, ao passo que a conclusão da formação inicial (ou o avanço no curso), nas respectivas licenciaturas, oportunizou a elaboração de um viés de resistência epistêmico que passa a ser aplicado no cotidiano de cada uma delas.

As professoras e as futuras professoras não elaboram para si uma versão romantizada da profissão, pelo contrário, elas falam com os pés assentados na realidade, em especial a realidade dos professores no Estado de Santa Catarina e no município de Chapecó, que são as experiências profissionais que apareceram nas falas. Nestes cenários, compartilham sobre as dificuldades cotidianas e o parco reconhecimento da docência de modo geral.

Mas o que se destaca, quando abordamos as conquistas para além da profissão é a possibilidade de mudança de perspectiva com o aprimoramento intelectual individual. Escolher ir adiante com a retomada do processo formal de educação, agregou reconhecimento do valor delas enquanto pessoas e enquanto mulheres no grupo familiar, ao passo que também comprovou sobre a possibilidade de pós formadas, serem independentes financeiramente. Constataram, assim, que o fator idade, acabou por ser apenas um número através do qual essa retomada foi iniciada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando bell hooks foi a escolha como uma das autoras que seria base para o desenvolvimento desta pesquisa, constatei que o tema outrora escolhido - embora na época ainda não estivesse materializado pela escrita em forma de um projeto de mestrado -, já existia no desejo, na intenção de torná-lo realidade. Assim a constatação da existência da imaginação profética, através da qual “[...] o que não podemos imaginar não podemos tornar realidade” (hooks, 2021, p. 288), nunca fez tanto sentido. E este era o momento de realizar. E para a realização da pesquisa, seria imprescindível percorrer por caminhos que agregassem compreensões históricas, através das quais os futuros leitores, pudessem tecer contextualizações contemporâneas, e foi o que procurei fazer.

Desta forma leituras sobre os conceitos de Decolonialidade e Interseccionalidade, foram imprescindíveis e estiveram presentes no estudo, como planos de fundo que contribuíram com o desenrolar das análises. A Decolonialidade, como episteme que permitiu tecer linhas de compreensões sobre a existência de dois mundos, por assim dizer: o mundo fabricado pelo colonizador e o mundo de limitações e negações, vivenciado pelos colonizados. Permitiu ainda, compreender que a questão central, enquanto colonizados, não perpassa por nutrir sentimento de desconstrução da trajetória extremamente dizimadora imposta pelo colonizador, pois essa mesma trajetória nos constituiu. Perpassa sim, em desenvolver essa compreensão histórica dos acontecimentos e, a partir disso construir possibilidades para que as vozes silenciadas possam vir à tona e falarem por si e sobre a importância das suas existências.

Assim, tomar consciência de que o lugar onde se nasceu e viveu está localizado na região considerada Sul Global; que o *lôcus* da pesquisa está no interior de um país que somente em 1920 teve sua primeira instituição de Ensino Superior pública federal e que este país foi colonizado e ainda convive com os resquícios de um passado permeado de violência, é o que diferencia os indivíduos que se propõem ao conhecimento, dos que apenas seguem o fluxo e sobrevivem, incontestes sob as rédeas do neoliberalismo. Refletir sobre a trajetória educacional brasileira, a forma como foi colonizada e a forma como a educação em grande medida ainda segue os comandos dos detentores do poder, não se tornará a resolução dos problemas atuais, conforme pontuam Torres e Moreira , porém “não é possível práxis sem análise da situação, e uma mudança social radical não acontece da noite para o dia” (Torres; Moreira, 2024, online).

A interseccionalidade se fez presente como um conceito que nos permitiu calibrar o olhar para enxergarmos a multiplicidade de violências que atravessam cotidianos, uma vez que as realidades dos corpos colonizados, reúnem situações de vulnerabilidades que se agudizam quando localizadas em corpos femininos.

Como mencionei no início deste estudo, minha experiência com o trabalho diretamente ligado ao atendimento de estudantes na UFFS, como assistente social, despertou a vontade de compreender as minúcias sobre as trajetórias das estudantes que conquistam uma vaga nos cursos de licenciaturas, após a idade esperada para que façam este ingresso. Este foi o cenário no qual quis saber mais sobre os impactos que a ruptura e a retomada do processo de educação formal, em perspectiva interseccional, trouxeram nas trajetórias de mulheres com mais de 25 anos, que acessaram nos cursos de licenciatura da UFFS - *campus* Chapecó, considerando o ingresso a permanência, a conclusão e inserção profissional na área da Educação.

A partir da referida problemática, o objetivo geral esteve centrado em analisar as trajetórias de mulheres que vivenciaram a retomada do seu processo de educação formal após os 25 anos de idade, em cursos de licenciaturas da UFFS - *campus* Chapecó, a partir das categorias de gênero e classe, bem como os impactos que o acesso à educação superior e a inserção profissional, trouxeram em suas vidas. Para a concretização deste objetivo maior, alguns objetivos que visaram responder questões mais pontuais foram pensados e fixaram seus propósitos em ações que nos permitiram conhecer a trajetória de educação formal das graduandas e/ou egressas, durante a Educação Básica, no ingresso no Ensino Superior e a atuação profissional.

Com a metodologia da roda de conversa, abordamos os ciclos da vida das mulheres participantes e contamos com a generosidade delas em compartilhar sobre as aberturas e finalizações dos ciclos vivenciados, decidindo assim trazer a nomenclatura de divisão da pesquisa em três Ciclos.

Realizar uma abordagem sobre ciclos demandou iniciarmos lembrando acerca da educação formal em períodos anteriores a chegada delas na graduação. Isto nos oportunizou a traçar uma linha de compreensão sobre as trajetórias destas mulheres durante a educação fundamental. Tal caminhada trouxe à tona a influência da educação pensada nos moldes colonizadores, com a indissociabilidade do patriarcado e de

questões de classe que forjaram a constituição delas enquanto estudantes. Desta forma, ouvimos relatos permeados por receios e inseguranças, onde sempre que possível, a opção foi por decorar os conteúdos repassados em sala de aula, de forma acrítica.

O desenho de gênero imposto ao sexo feminino, faz referência ao consumo (vestimentas, adornos, maquiagens etc.), pensamentos, posicionamentos, tom de voz, trejeitos esperados, enfim, são os comportamentos pré-concebidos para serem desenvolvidos por corpos biologicamente identificados como corpos de mulheres. Tais imposições foram, ao longo do tempo, conferindo às mulheres um papel de subordinação cabendo a elas as responsabilidades com a família e as tarefas domésticas, como seus por excelência, recebidos então como herança. Neste cenário, as mulheres – pelo advento do feminismo e o histórico de lutas travado pelo movimento -, até podem trabalhar fora e/ou seguirem uma carreira, desde que tenham deixado o almoço pronto e as roupas no varal. Isto esteve muito presente nas falas quando as participantes da pesquisa trazem que foram educadas para se casar; que saíram da casa dos pais ao encontrarem um marido, ou que não ingressaram antes no Ensino Superior, pela preocupação com os filhos pequenos.

Assim, como os aspectos relacionados a classe também acompanharam os depoimentos, quando elas compartilharam sobre a necessidade de conciliar trabalho e estudo sendo, em muitos casos, arrimo para as provisões financeiras que garantiriam a sobrevivência sua e de seus dependentes.

O Ciclo II nos apresentou sobre a percepção geral das participantes já inseridas no Ensino Superior. O compartilhar sobre os desafios, as adaptações e os malabarismos na família, no trabalho e na graduação, apontaram sim para as fragilidades que foram agudizadas neste momento, mas também apontaram para a determinação que cresceu na mesma intensidade. Este ciclo foi o palco onde as fragilidades institucionais foram apontadas, tanto na atuação direta de alguns servidores, quanto na falha institucional em, apesar de saber da existência deste público, nada de diferente foi pensado até então, na direção de acolhimentos possíveis, para a contribuição da permanência delas nos cursos escolhidos. Também em relação ao atendimento institucional, avaliamos que ao mencionarmos a falta de profissionais TAE's no campus Chapecó é sim uma denúncia desta realidade que atinge diretamente os estudantes ao longo da graduação, portanto é

um ponto que requer atenção e engajamento da gestão para que soluções sejam implementadas com urgência.

Registramos que a atuação de alguns professores marcou positivamente a trajetória da graduação destas mulheres, se eternizando na vida profissional delas como inspiração, apesar da árdua tarefa que a docência encontra em seu cotidiano, em tempos de descrédito da figura do professor, tal qual o descrédito da educação de forma geral.

Contudo, há marcas que se mostraram como negativas, aguçando preconceitos e desnudando a incapacidade de alguns docentes da UFFS em lidar com a diversidade dentro da sala de aula. Neste ponto, as análises da pesquisa, frente as falas das participantes, produziram inquietudes, sobre as exclusões que a UFFS produz, ainda que a instituição tenha sido forjada dentro do discurso de inclusão.

As experiências e as ponderações dispostas no Ciclo III, fazem um apanhado de estudantes com uma caminhada considerável no curso (faltando poucos CCR's para serem cursados – 2 delas: Tammy e Sá) e com falas de egressas, atuando como professoras (4 delas: Angel, Violeta, Claudia e Mafaldinha); ou ainda a opção de uma das egressas em não exercer a docência profissionalmente (realidade de Mary). Neste ciclo, foi possível realizar um “balanço do antes e depois” da inserção delas no Ensino Superior. Assim foi perceptível pelas falas, como a trajetória da graduação agiu tanto na profissionalização das mulheres, quanto na sua formação intelectual. O desenvolvimento da capacidade de questionar, de pensar criticamente e do querer argumentar expressando opiniões sobre assuntos que consideram pertinentes e fazer isso com liberdade, além do perceber-se sendo valorizada por ter uma formação acadêmica, são sem dúvidas, conquistas que remetem à autonomia que antes da graduação, pelos relatos compartilhados, elas não reconheciam como uma de suas características.

Com a retomada de alguns aspectos presentes nos Ciclos I, II e III, podemos inferir que os objetivos deste estudo foram alcançados e os fatos compartilhados através da oralidade durante a roda de conversa, revelam que os principais motivos dos processos de rupturas e retomadas da educação formal destas mulheres, sempre estiveram ligados às questões de classe e de gênero. Com as questões de gênero, através da imposição patriarcal e a constante naturalização da dominação feminina, que tem seu início desenhado desde a identificação do sexo biológico do bebê (no nascimento), ou mesmo

antes disso (estando ainda no ventre materno), quando se é menina destinos já começam a ser traçados, como já enfatizamos acima. E com as questões que permeiam a classe, que aliadas ao gênero, acabam por dificultar a independência financeira das mulheres, facilitando que elas sigam atreladas a casamentos que duram 10, 20 ou 30 anos, como no caso de Mary, nos quais ocupam posições de cuidado com a família, relegando seus desejos a um segundo plano.

As sete trajetórias que conhecemos, nos mostraram cenários onde os aspectos de classe e gênero acima mencionados, sempre direcionaram estas mulheres para as avenidas onde só foi possível o encontro com mais violências, para as quais nem sempre estavam cientes, tais quais as que acontecem no dentro das famílias e são naturalizadas.

As demandas impostas pela vida em sociedade por vezes servem de cortina de fumaça impedindo uma análise mais adequada sobre como é difícil realizar tantas atividades e obrigações, sempre algo fica pra depois ou é feito de maneira parcial; criando um misto de sentimentos de culpa, consequência da sobrecarga de trabalho” (Vieira, Santos; Oliveira, 2022, p, 7).

A pesquisa requer pensar em alternativas para o público alvo e não reduzir os sujeitos (as mulheres) ao problema sobre o qual o estudo se debruça, mas busca fazer o movimento de reconhecimento deste público no *campus* Chapecó e expor sua importância à medida em que também acolhe suas fragilidades. Por esse motivo, optamos por registrar algumas sugestões de ações que podem ser avaliadas e aprimoradas tanto pelos servidores que ocupam os cargos de gestão, quanto pelos servidores professores e TAE's, que realizam atendimentos aos estudantes, considerando que estamos tocando na realidade da UFFS, especialmente pelas bandeiras defendidas pela instituição desde sua criação.

A emergência de novas pautas e de sujeitos políticos que tensionam as agendas da educação superior brasileira pode ser entendida, neste contexto, a partir do esforço de repactuação político-epistêmica e de construção de alternativas que impõem problematizar as premissas, os privilégios e os silêncios do campo, institucionalizado por perspectivas eminentemente eurocentradas (Reis, 2022, p.2).

Nesse sentido, identificar quem são e em que cursos estão matriculadas as estudantes no ingresso de novas turmas; contatar os professores das respectivas turmas, para sinalizar a existência delas e sensibilizá-los para esta realidade; criar uma dinâmica de acolhimento a partir de um calendário dinâmico que acompanhe as entradas de novos estudantes (ainda que estes não ingressem na UFFS exatamente na data de início dos

semestres); desenvolver uma ferramenta que possibilite o nivelamento dos saberes, apresentando a universidade e a linguagem acadêmica; e, acompanhar semestralmente de forma individual ou em grupos as estudantes, nos parecem ações factíveis de serem desenvolvidas. Não podemos deixar de mencionar a sugestão da estudante Tammy, em ser criada uma ação de acolhimento nos moldes do que o *campus* já realiza junto aos estudantes imigrantes e estudantes indígenas. Isto por considerar que estamos falando sobre um grupo que também tem características específicas e suas integrantes podem ser fortalecidas durante a graduação, com especial atenção aos primeiros semestres cursados, visto que

[...] mesmo essas mulheres adentrando no universo acadêmico ainda se faz necessário que haja dentro destas instituições um acolhimento maior para que essas mulheres se sintam seguras e encorajadas a prosseguir, pois estarão diante de um lugar que supostamente irá acolher suas singularidades e de políticas públicas que não as discriminem, inviabilizem ou descartem. (Souza et al., 2019,) p.21

E justamente por acreditar que seja possível trazer a “[...] imaginação para o nosso trabalho ao pensar em formas novas e diferentes de envolver um grupo específico de estudantes [...]” (hooks, 2020, p. 106), é que propomos a quebra do paradigma presente no atendimento aos estudantes da UFFS *campus* Chapecó, que volta suas atenções de forma majoritária para a realidade dos jovens concluintes do Ensino Médio e, com isso, desenvolvem-se políticas unilaterais, forçando que outros públicos, ou se esforcem para enquadrarem-se, caso tenham interesse em algum benefício desta política, ou simplesmente fiquem à margem. Vale salientar que não estamos pregando a extinção de nenhuma ação para o enquadramento de outra/s, mas, por todo o conteúdo compartilhado por elas, estamos problematizando as dificuldades destas mulheres ao chegarem e para permanecerem na graduação.

As autoras Gräff e Lopes (2024), nos lembram que quando implementamos uma política que requeira inclusão de determinado grupo, precisamos estar atentos ao efeito ricochete que tais ações possam desenvolver. Em outras palavras, na ânsia de resolvermos as questões que são consideradas perturbadoras e, portanto, que precisam ser alteradas, há que se ponderar sobre as especificidades contidas dentro destes próprios grupos, de modo que ao incluirmos não estejamos contribuindo para gerar novas formas de exclusão, com os indivíduos do grupo e com indivíduos fora dele, e que também precisam estar na agenda de inclusões. Por esse motivo as autoras chamam a atenção para

[...] o perigo de tornarmos os grupos identitários alheios às causas comuns. Mais do que alheios, tornar os indivíduos de um grupo indiferentes às lutas de todos e as do próprio grupo se ele (indivíduo) tiver sido contemplado em algum pleito (Gräff; Lopes, 2024, p.514).

Por este motivo a temática abordada pela pesquisa que por ora, encaminha-se para o seu encerramento não pode ser considerada esgotada. Dizer isso seria pretencioso demais, uma vez que este é um tema vivo, que exigirá constância de análises. Portanto, neste momento, inserimos os apontamentos sobre outras limitações do estudo, quais sejam: esta pesquisa foi realizada somente com uma representante de cada curso de licenciatura, com ingresso entre 2010 e 2020 e somente no *campus* Chapecó. Considerando isso, há espaço para desenvolver pesquisas com um número maior de participantes, com as estudantes mulheres dos cursos de bacharelados, com as estudantes mulheres dos demais *campus* da UFFS e com uma amplitude maior de tempo de ingresso. Para além disso, ainda podem ser desenvolvidas pesquisas a partir de recortes específicos que considerem conhecer especificamente estudantes mulheres negras, mulheres indígenas, mulheres trans e/ou mulheres imigrantes que também tenham ingressado na instituição com 25 anos de idade ou mais.

Como indicativo, após a conclusão da pesquisa, está prevista uma etapa que se refere a devolutiva das análises realizadas. Esta etapa se dará em três momentos: o primeiro momento, as partícipes da pesquisa serão convidadas a acompanhar, a medida de suas possibilidades a apresentação da defesa da dissertação e, também receberão a dissertação por e-mail. O segundo momento será, a manifestação de interesse em apresentar os resultados junto ao Conselho Municipal dos Direitos das Mulheres - CMDM, do município de Chapecó. O terceiro momento, será a manifestação do interesse em apresentar os resultados para a gestão do *campus* e para a equipe da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PROAE. Apresentação junto a gestão do *campus* e à PROAE, tem singular importância para que ações voltadas às futuras acadêmicas com mais de 25 anos de idade, possam ser desenvolvidas e qualificadas, mas especialmente para compartilhar que esta demanda, requer esforços da gestão. Pois para que possamos desenvolver ações qualificadas precisamos que mais profissionais venham a ser agregados ao corpo de servidores do maior *campus* da UFFS.

Promover ações através das quais possamos compartilhar aspectos do cotidiano das dificuldades e dos êxitos dos estudantes, junto aos colegas que ocupam cargos de gestão dentro da instituição não pode ser considerada uma ação simplória. Pelo contrário,

abordar essas realidades dentro do escopo que análises interseccionais apresentam, pode contribuir sobremaneira para a resolução de problemas das mais variadas vertentes, visto que

A aplicação do termo na educação pode se manifestar de diversas formas, desde a revisão dos currículos para garantir que diferentes vozes e experiências sejam representadas até a implementação de políticas que promovam a equidade e a inclusão. É uma ferramenta poderosa para identificar e combater preconceitos e discriminações sutis que podem passar despercebidos em abordagens mais simplistas. (Silva; Faleiros, 2023, p. 115)

Apesar das limitações mencionadas, consideramos que esta pesquisa chega a tempo de convidar a rever acolhimentos e ações específicas para este público, e consequentemente a tempo de incluí-las de forma abrangente e generosa, considerando os enfrentamentos que fizeram para chegar até a UFFS e as conquistas que isso agregou ao cotidiano de cada uma, visto que seus testemunhos são a manifestação viva do alcance e da transformação que a universidade proporciona.

E para além disso, o anseio está na expectativa de que esta pesquisa possa seguir a trilha histórica do que os movimentos feministas na academia pregaram, e consiga contribuir para a retirada destas mulheres do silenciamento na UFFS – *campus* Chapecó, simplesmente porque elas existem.

REFERÊNCIAS

FONTES

ANGEL. Entrevista concedida a Michele Batista. Chapecó, 22 de junho de 2024.

CLAUDIA. Entrevista concedida a Michele Batista. Chapecó, 22 de junho de 2024.

MAFALDINHA. Entrevista concedida a Michele Batista. Chapecó, 22 de julho de 2024.

MARY. Entrevista concedida a Michele Batista. Chapecó, 22 de junho de 2024.

SÁ. Entrevista concedida a Michele Batista. Chapecó, 20 de julho de 2024.

TAMMY. Entrevista concedida a Michele Batista. Chapecó, 22 de junho de 2024.

VIOLETA. Entrevista concedida a Michele Batista. Chapecó, 22 de julho de 2024.

DOCUMENTOS

Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais. Disponível em:

<https://boletim.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cgcsclch/2020-0002>

Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia. Disponível em: <https://boletim.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cgflslch>

Projeto Pedagógico do Curso de Geografia. Disponível em:

<https://boletim.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cgggrlch>

Projeto Pedagógico do Curso de História. Disponível em: <https://boletim.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cghstlch>

Projeto Pedagógico do Curso de Letras/Português - Espanhol. Disponível em:

<https://boletim.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cglpelch>

Projeto Pedagógico do Curso de Matemática. Disponível em:

<https://boletim.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cgmtlch>

Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Disponível em:

<https://boletim.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cgpdglch>

Regulamento da Graduação. Disponível em:

<https://www.uffs.edu.br/uffs/graduacao/regulamento-da-graduacao>

BIBLIOGRÁFICAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. Coleção Feminismos Plurais. Coordenação Djamilia Ribeiro. São Paulo: Editora Jandaíra, 2022.

ÁVILA, R. C. PORTES, É. A. A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 20(3): 384, setembro-dezembro, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/5dt5spzRWMYjrrRVB4dcsmj/abstract/?lang=pt> Acesso em: 4 dez. 2024.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, [s. l.], v. 11, p. 89–117, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em: 13 nov. 2023.

BASILIO, Ana Luiza. Djamila Ribeiro: “Somos um país que nunca aboliu materialmente a escravidão”. **Carta Capital**, São Paulo, jan. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/djamila-ribeiro-somos-um-pais-que-nunca-aboliu-materialmente-a-escravidao/> Acesso em: 23 abr. 2025.

bell hooks. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

bell hooks. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

bell hooks. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2022.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. **A prece de Frantz Fanon**: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona! Civitas, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 504-521, jul.-set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/Gy3hNTtTpgyKWttsz4L674C/abstract/?lang=pt> Acesso em: 11 abr. 2025.

BORGES, Eduardo. **Entre a Luta e o Cansaço**: O Peso de Ser ACT em Santa Catarina. ACT em Foco, Florianópolis, 2025. Disponível em: <https://www.actsantacatarina.com.br/act/act-em-foco/texto-ii> Acesso em: 21 abr. 2025.

BUTZGE, Clóvis Alencar (Orgs.) et al. **PIBID na UFFS**: Pressupostos, Investigação e Experiências. 1.Ed. Curitiba/PR: Ed. Appris, 2014.

Brasil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 16 jan. 2025.

_____. **Portal Único de Acesso ao Ensino Superior**. Ministério da Educação. Brasília, 2024. Disponível em: <https://accessunico.mec.gov.br/programas> Acesso em: 4 mar.2024.

_____. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação**: em cena, os funcionários de escola. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB, 2004.

_____. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidade beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 JAN. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm?_=undefined Acesso em: 05 de maio 2024.

CAMPESSI, Heytor; SILVA, Luis Ricardo da. **Estudante hostilizada por ter mais de 40 anos descobriu vídeo enquanto se preparava para apresentar trabalho**: 'Chorei muito'. G1, Bauru e Marília (SP), 13 marc. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2023/03/13/estudante-hostilizada-por-ter-mais-de-40-anos-descobriu-video-enquanto-se-preparava-para-apresentar-trabalho-chorei-muito.ghtml>. Acesso em: 06 fev 2025.

CANDAU, Vera. Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no2/15.pdf> Acesso em: 17 fev. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, vol. 13, n. 37, pp. 45-56. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 fev. 2025.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (Eds.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Ed. Pontificia Universidad Javeriana; Siglo del Hombre, 2007.

Carla Akotirene: intelectual, militante e teórica do feminismo negro. Wikiwand. Disponível em: https://www.wikiwand.com/pt/Carla_Akotirene#introduction Acesso em: 20 fev. 2024

Conceição Evaristo é eleita a nova imortal da Academia Mineira de Letras. Academia Mineira de Letras, 2024. Disponível em: <https://academiamineiradeletras.org.br/sem-categoria/conceicao-evaristo-e-eleita-a-nova-imortal-da-academia-mineira-de-letras/> Acesso em: 20 fev. 2024.

Conceição Evaristo: Escritora brasileira. Wikiwand. Disponível em: https://www.wikiwand.com/pt/Concei%C3%A7%C3%A3o_Evaristo Acesso em: 20 fev. 2024.

CRENSHAW; Kimberle. **Desmarginalizando a intersecção entre raça e sexo**: uma crítica feminista negra da doutrina da antidiscriminação, da teoria feminista e da política antirracista. p. 53-90. In: Maria Manuel Baptista; Fernanda de Castro (Org.). *Gênero e performance: textos essenciais 2*. 2019. Disponível em: <https://gece.estudosculturais.com/> Acesso em: 02 out. 2023.

CRENSHAW, Kimberle. **Kimberle Crenshaw sobre interseccionalidade**: “Eu queria criar uma metáfora cotidiana que qualquer pessoa pudesse usar”. [Entrevista concedida a] Bim Adwunmi. **Portal Geledés**. Ago. 2014. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/kimberle-crenshaw-sobre-interseccionalidade-eu-queria-criar-uma-metafora-cotidiana-que-qualquer-pessoa-pudesse-usar/> Acessado em: 08 Abr. de 2024.

Djamila Ribeiro. Filósofa, feminista negra, escritora e acadêmica brasileira.

Wikiwand. Disponível em: . https://pt.wikipedia.org/wiki/Djamila_Ribeiro. Acesso em: 20 fev. 2024.

DUSSEL, Enrique. **1492: O Encobrimento do Outro**: a origem do mito da modernidade. Conferências de Frankfurt. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

Etarismo recreativo: porteira discriminada por colega de trabalho em virtude da idade será indenizada. **Rota Jurídica**, Goiania, 31 out. 2024. Justiça do trabalho. Disponível em: <https://www.rotajuridica.com.br/etarismo-recreativo-porteira-discriminada-por-colega-de-trabalho-em-virtude-da-idade-sera-indenizada/>. Acesso em 06 fev 2025.

EVARISTO, Conceição. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita**. Z Cultural – Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea. Rio de Janeiro, ago. 2005. Disponível em: <https://revistazcultural.pacc.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/DA-GRAFIA-DESENHO-DE-MINHA-M%C3%83E-UM-DOS-LUGARES-DE-NASCIMENTO-DE-MINHA-ESCRITA-%E2%80%93-Revista-Z-Cultural.pdf> . Acesso em : 24 mar. 2025.

FERNANDES, Márcia Astrês; RIBEIRO, Amanda Alves de Alencar. **Saúde mental na pós-graduação**: reflexões e perspectivas sobre o adoecimento entre estudantes. Revista de Enfermagem - UFPI – *REUFPI*, 2024;13:e5307| DOI: 10.26694/reufpi.v13i1.5307, ; 13(1): e5307, 2024-02-17. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1531247>. Acessado em: 7 Abr. 2025.

FERREIRA, Karoline da Rocha; FURTADO, Maria Aparecida Silva. **Vivência de mães universitárias no ISB/UFAME**. Universidade Federal do Amazonas. Periódicos de Psicologia. Construção Psicopedagógica. Vol.32 N.33 São Paulo, 2022. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542022000200006&script=sci_abstract Acesso em: 7 mar. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; ALMEIDA Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. p. 177-210 (Capítulo VI Concepções e práticas na formação de professores e professoras para a educação básica). Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf Acesso em: 8 abr. 2025.

GRÄFF, Patrícia; LOPES, Maura C. **Desigualdades Múltiplas**: desafios para a educação brasileira. In: GONZÁLES, Aldo c.; VERCELLINO. Soledad; SIGÜENZA. Martha L.A. (Comp.). Debates críticos sobre educación inclusiva em latinoamérica. Primeira Edição. Ed: CELEI, Chile, 2024, Cap. 25, pg.498-520. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Aldo-Gonzalez->

[5/publicacion/377586536 Debates criticos sobre educacion inclusiva en Latinoamerica /links/65b286139ce29c458bafca4f/Debates-criticos-sobre-educacion-inclusiva-en-Latinoamerica.pdf](https://publicacion/377586536_Debates_criticos_sobre_educacion_inclusiva_en_Latinoamerica/links/65b286139ce29c458bafca4f/Debates-criticos-sobre-educacion-inclusiva-en-Latinoamerica.pdf). Acesso em: 3 dez. 2024.

GUIMARÃES, Rafael Siqueira de; MATOS, Flavio Barreto de. **Os corpos e as corpos que a escola não toca**: EJA e as dissidências sexuais e de gênero na perspectiva da formação docente. Revista de Educação, Ciência e Cultura. Universidade La Salle. Canoas, v. 26, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/7419> Acesso em: 13 nov. 2024.

GUIMARÃES, Ana Lúcia. **Por que hoje no Brasil Mais Mulheres Buscam o Ensino Superior?** Trajetórias educacionais, família e casamento em questão. Orientadora: Prof Dr YvonneMaggie. Tese de doutorado. UFRJ/IFCS/PPGSA, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/handle/123456789/1773>. Acesso em: 09 dez. 2024.

HILESHIEM, Betina. **Trabalho doméstico**: "O serviço de sempre". In: Strey, M.N., Cabeda, S.T.L. & Prehn, D.R (Eds.) *Gênero e Cultura: questões contemporâneas* (p.39-52). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=XgNhWVvKAAAAJ&citation_for_view=XgNhWVvKAAAAJ:8d8msizDQcsC Acesso em: 17 mar. 2025.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Editora Oikos, 2020. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/obra/index/id/1114> Acesso em: 11 mar 2025.

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

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Episódios de Racismo Cotidiano Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLEIMAN, Angela B(Org.). **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/docs/books/letramento/significados.pdf> Acesso em: 15 abr. 2025.

KYRILLOS, Gabriela de Moraes. **Uma Análise Crítica sobre os Antecedentes da Interseccionalidade**. v. 28, n. 1. Florianópolis: Revista Estudos Feministas, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/1806-9584-2020v28n156509> Acesso em: 30 out. 2023.

LOMBA, Maria Lúcia Resende; FILHO, Luciao Mendes Faria. **Os professores e sua formação profissional: entrevista com Antônia Nôvoa**. Educar em Revista, Curitiba, v. 38, e88222, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gNwmBJ8p9vgw5z9Zmrxm6Tq/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 4 fev. 2025.

Martins, Ana Luiza Rios. **Tempo, espaço e subjetividades**: a emergência do conceito de colonialidade do ser. Revista de teoria da história, p. 177 -183, 26|2 • 2023. Disponível em: <file:///D:/Users/Mscalvi/Downloads/10.+Resenha+Ana+Luiza+Martins+-+Sobre+a+Colonialidade+do+Ser.pdf> Acesso em 02 Abr. 2026.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/1154/o/Racismo_Recreativo_%28%28Feminismos_Plurais%29_-_Adilson_Moreira.pdf?1599239721 Acesso em: 02 abr. 2025.

MORETTO, Milena. **Os recursos linguísticos utilizados por graduandos na construção de trabalhos de conclusão de curso**. Revista Intercâmbio, v. XXXII: 102-118, 2016. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/29252/20421> . Acesso em 5 abr.2025.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. **A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa**: Um Instrumento Metodológico Possível. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 23. n. 1. p. 98 -106, jan. - jun. 2014.

MULHERES e Ciência: **Carla Akotirene e Sônia Guimarães**. . [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (48m). Publicado no canal Mulher com a Palavra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z51bd5YPq6Q> Acessado em: 08 de jun. 2024.

NIEROTKA, Rosileia. Lucua.; TREVISOL, Joviles.V. **Políticas de Acesso e democratização da universidade pública**: análise do perfil dos estudantes de Pedagogia da UFFS. In. FRANCO, A. (Org. *et al*). Curitiba: PUCPRESS 2017.

NIETOTKA, Rosileia Lucia53. **Políticas de acesso e ações afirmativas na educação superior**: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/719> Acesso em: 17 mar. 2024.

NÓVOA, Antonio. **Conhecimento profissional docente e formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, v. 27, e270120. p.1-20. Out. 2022.

NUNES, Danilo Henrique; PINA, Selma Tomé.; & SILVA, Juvêncio Borges. **A Representação Feminina nas Universidade e a Concreção da Cidadania**. Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas; v. 21; n. 41; p. 159-173. Santo Ângelo: set./dez. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.31512/rdj.v21i41.634> Acesso em: 7 ago. 2024.

GABRIELLI, Cassiana Panissa. *et al*. Mães na Universidade: a experiência do Gestar - Maternidade e Ciência. **Extensão Tecnológica**: Revista de Extensão do Instituto Federal Catarinense, Blumenau, v. 9, n. 18, p. 59–75, 2023.

PAULA, Janaina et all. **Mulheres e Mães**: dificuldades e superações durante a realização de um curso superior, um estudo com as graduandas do UNIFAGOC em Ubá-MG. Mostra de Trabalho em Educação, vol XIII, UNIFAGOC, 2023. Disponível em:

<https://conferencia.unifagoc.edu.br/index.php/educacao/vol12/paper/view/2568/440>
Acesso em: 21 abr. 2025.

PEIXOTO, Maria Tatiana; SOARES, Temis. C.; BEZERRA, Sara. Taciana Firmino. A produção acadêmica suscita adoecimento? Revisão sistemática integrativa sobre a saúde discente na Pós-Graduação stricto sensu. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 18, n. 39, p. 1–17, 2022. DOI: 10.21713/rbpg.v18i39.1840. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1840> Acesso em: 7 abr. 2025.

PENNA, Fernando; AQUINO, Renata; MOURA, Fernanda. **Propondo uma definição de perseguição a educadoras(es) baseada na educação democrática**. Educ. Soc., Campinas, v. 45, e274629, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hbhChqZNXvVr33ct6R8nKHn/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 10 abr. 2025.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições**: a experiência do Alto Uruguai Gaúcho. 2014. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PEREIRA, Marie Françoise Marguerite Winandy Martins; HANASHIRO, Darcy Mitiko Mori. **Etarismo em Seleção**: a dura realidade para quem tem mais de 45 anos no Brasil. In: XXXVIII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro/RJ, 2014, p. 1. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_EOR1794.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2025.

PERFIL & Opinião com Carla Akotirene. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (54m). Publicado no canal TVE Bahia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q4VAm2BnO5E>
Acesso em: 08 Abr. 2024.

REDE TVT. Interseccionalidade - Sirma Bilge no Brasil de Fato Entrevista. 14 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GxmAFZISCow>. Acesso em 09 dez. 2024.

RECIO, Rosa Vázquez; CALVO-GARCIA, Guadalupe.; LÓPEZ-GIL, Mónica. **El abandono escolar desde la interseccionalidade**: el género marca diferencias. Educacion Basica, cultura, currículo. Cad, Pesqui., São Paulo, V 52, e08553, 2022.

REIS, Diego dos Santos. **A colonialidade do saber**: perspectivas decoloniais para repensar a universidade. Debates & Controvérsias. Educação & Sociedade, Campinas v. 43, e240967, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.240967>
Acessado em 18 abr. 2025.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte, MG: Letramento Justificando, 2017. Coleção Feminismos Plurais. Disponível em: <https://www.sindjorce.org.br/wp-content/uploads/2019/10/RIBEIRO-D.-O-que-e-lugar-de-fala.pdf> Acesso em: 02 nov. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, D. **Biografia**. Site. Equipe de assessoria Djamila Ribeiro. São Paulo. Disponível em: <https://www.djamilaribeiro.com.br/> Acesso em: 8 de jan. 2024.

Ribeiro, Djamila. (2021). Cartas para minha avó. São Paulo: Companhia das Letras.

ROCHA, Diego Nunes da; CARVALHAES, Flavio. **Quem são os futuros professores do Brasil?** O perfil socioeconômico dos cursos de licenciatura do ensino superior. Sociol. Antropol.; Rio de Janeiro; vol 13.02: e210044, 2023.

ROSEMBERG, Flúvia. EDUCAÇÃO E GÊNERO NO BRASIL. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, [S. l.], v. 11, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11411> Acesso em: 12 mar 2025.

SANTOS, Antônio Nacílio Souza dos. et. al. **“EDUCAÇÃO EMERGENTE”**: Enfrentando desafios contemporâneos e moldando o futuro com a perspectiva crítica e emancipadora. CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, 17(7), e8342, 2024.

SANTOS, Ana Paula de Souza.; COSTA, Maria Luísa Furlan. **O avanço feminino na educação superior brasileira**: perspectivas de gênero, raça e classe. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 2, n. 21, p.e12657, Dez. 2021.

SILVA, Hirlene de O.; FALEIROS, Thaísa H. **Interseccionalidade na sala de aula**: Lições de Paulo Freire. Revista Humanidades e Inovação - ISSN 2358-8322 - Palmas - TO - v.10, n.20, p.111-122. Disponível em: [file:///D:/Users/Mscalvi/Downloads/8932-Texto%20do%20artigo-35158-1-10-20240820%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/Mscalvi/Downloads/8932-Texto%20do%20artigo-35158-1-10-20240820%20(1).pdf) Acesso em: 06 mai. 2025.

SOARES, Claudete. Gomes. **Educação antirracista e democratização no ensino superior**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 16, n. 37, set/dez 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/360279525> Acesso em: dez.2024.

SOARES, Vera. **Mulher, Autonomia e Trabalho**. In: Autonomia econômica e empoderamento da mulher. Textos acadêmicos. – Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011. 304p. Disponível em: https://funag.gov.br/biblioteca/download/840_Autonomia_Economica_e_Empoderamento_da_Mulher_%C3%BB_Textos_Academicos.pdf. Acesso em: 14 abr. 2025.

SOUZA, Brenda T. M.; SANTOS, Maria I. F.; SANTOS, Marta M. A. dos; MONTEIRO, Ana Márcia Luna. **Vozes de mulheres de meia idade**: Desafios e enfrentamentos no processo de inserção no Ensino Superior. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2403144/SOUZA%3B+SANTOS%3B+SANTOS%3B+MONTEIRO+-+2019.1.pdf/46eb2643-0a3c-4af4-9bb4-7a235326b586> Acesso em: 4 mar. 2025.

SOUZA, Kellcia. Rezende. KERBAUY, Maria Teresa Miceli. **Abordagem quanti-qualitativa**: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. in.: REVEDFIL, v31n61a, 2017-p21a44. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099/21313> Acesso em: 11 mar. 2024.

SPIVAK, Gavatri Chakravorty. C. **Pode o subalterno falar?** Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010.

TORRES, Leonardo Colossi; MOREIRA, Janine. **PERSPECTIVA DECOLONIAL E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS.** São Paulo, vol.23, n. 58, jul. 2024, Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2023000300676#B4 Acesso em: 18 abr. 2025.

TREVISOL, Joviles. Vitorio.; TREVISOL, Maria Teresa.C.; VIECELLI, Eloir. **O ensino superior no Brasil: políticas e dinâmicas da expansão (1991 – 2004).** Revista Roteiro, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 215-242. jul /dez 2009.

VALLE, Arthur Schlunder. **De bedéis a técnico-administrativos em educação:** algumas reflexões sobre os servidores técnico-administrativos em educação da UFMG. In: Silva, Denise Bianca Maduro (org.). *O ser e o fazer do Técnico-Administrativo em Educação: aportes para a construção de uma universidade democrática.* Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 15-46.

VALLE, Marcos José. **PROUNI: POLÍTICA PÚBLICA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR OU PRIVATIZAÇÃO?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, p. 110. 2009.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência.** Cadernos Pagu, Campinas, SP, N.17-18, p. 81-103, 2002; Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644555> Acesso em: 11 mar 2025.

VIEIRA, Rhaiza Ludimila Gomes; MOURA, Jónata Ferreira. **Os desafios da escrita do trabalho de conclusão de curso de pedagogia em uma universidade maranhense.** Periódico Horizontes/USF, Itatiba, SP, e021022, p. 1-22, mar.2021. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/download/1146/543/4089> . Acesso em: 4, abr. 2025.

VIEIRA, Zoraide Santos.; SANTOS, Cristina Silva dos; OLIVEIRA, Maria Cristina dos Santos. **Tornar-se universitária na meia-idade:** Questões de gênero, reflexões necessárias. Revista de Estudos em Educação e Diversidade. v. 3, n. 9, p. 1-15, jul./set. 2022. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed> Acessado em: 15 jul. 2024.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. **BNC – Formação de Professores:** da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 265, 27 dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112> Acesso em 20 maio 2025.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza:** como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

ZAGO, Nadir. **Processos de escolarização nos meios populares**: as contradições da obrigatoriedade. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 17- 43.

ZUCCHINI Lilian Giacomini Cruz; ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende; NUCCI, Leandro Picoli Nucci. A contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC-Formação e os retrocessos para a valorização docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e87143, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/ijer/a/nP75HSJ3BQq55tgZzX9NTMH/> Acesso em: 11 abr. 2025.

APÊNDICE A

Questionário para conversação com Graduandas:

Bloco 1: Trajetória escolar: (Como avalia que foi a sua trajetória escolar?)

- a) Com quantos anos iniciou a Educação Infantil e com quantos anos concluiu o ensino médio, ou EJA?
- b) Houve períodos de interrupção antes da conclusão do ensino médio? Se sim, quanto tempo ficou afastada da Escola e quais motivos a levaram a esta interrupção? Gostaria de compartilhar?
- c) Por quanto tempo ficou afastada da escola após a conclusão do ensino médio e quais motivos a levaram a esta interrupção?
- d) Com quantos anos retomou aos estudos ingressando na graduação?

Bloco 2: Preparação para o acesso à graduação

- a) Acessar uma graduação, sempre esteve em seus planos? Ou o desejo de ter curso superior veio através de influência de terceiros ou de algum fato relevante que tenha acontecido durante sua vida? Se por outros motivos, quais foram?
- b) Como foi a escolha do curso? Quais foram as motivações iniciais para a escolha do curso? Você acessou o curso pretendido? Por que queria ser professora?
- c) Foi necessário construir uma base de apoio familiar para que você retomasse seus estudos para a graduação? Se sim, como foi a construção dessa base? Foi um momento desafiador? Com quem você pôde contar?
- d) Como foi ingressar na graduação? Quais foram as exigências que esse movimento trouxe a você enquanto mulher (mãe, esposa, trabalhadora)?

Bloco 3: Pós ingresso na graduação

- a) Qual foi o momento e/ou os fatores mais desafiador/es para prosseguir: em nível pessoal e em nível institucional?
 - Como você avalia a acolhida geral (curso: professores e colegas; e demais setores do campus)?
- b) Você procurou por atendimento de outros setores existentes no campus para auxiliar no seu processo de graduação? Soube da existência desses setores? Se sim: quais setores, em que momento/s, por qual/is motivos e como você avalia o retorno que teve?

Bloco 4: Percepção como graduanda

- a) Quais sugestões seriam pertinentes no acolhimento de mulheres (mães, esposas, trabalhadoras) que passam pela jornada de retomada ingressando num dos cursos de licenciaturas da UFFS campus Chapecó?
- b) Você atua, ou já atuou como estagiária na área que está se graduando? Se sim ou atuou por algum tempo: onde foi, por quanto tempo, como foi/está sendo a experiência?
- c) Convite a uma retrospectiva: Como você avalia a candidata a uma vaga em um dos cursos de licenciatura (no ano x) que decidiu se desafiar, e a graduanda da UFFS atualmente? Aconteceram transformações em sua vida após o ingresso na graduação? Se sim/não, como avalia isso?

APÊNDICE B

Questionário para conversação com Egressas:

Bloco 1: Trajetória escolar: (Como avalia que foi a sua trajetória escolar?)

- a) Com quantos anos iniciou a Educação Infantil e com quantos anos concluiu o ensino médio, ou EJA?
- b) Houve períodos de interrupção antes da conclusão do ensino médio? Se sim, quanto tempo ficou afastada da escola e quais motivos a levaram a esta interrupção? Gostaria de compartilhar?
- c) Por quanto tempo ficou afastada entre a conclusão do ensino médio e início da graduação, quais motivos a levaram a esta interrupção?
- d) Com quantos anos ingressou na graduação?

Bloco 2: Preparação para o acesso à graduação

- e) Acessar uma graduação, sempre esteve em seus planos? Ou o desejo de ter curso superior veio através de influência de terceiros ou de algum fato relevante que tenha acontecido durante sua vida? Se por outros motivos, quais foram?
- f) Como foi a escolha do curso? Quais foram as motivações iniciais para a escolha do curso? Por que escolheu ser professora?
- g) Foi necessário construir uma base de apoio familiar para que você retomasse seus estudos acessando a graduação? Se sim, como foi a construção dessa base? Foi um momento desafiador? Com quem você pôde contar?
- h) Como foi ingressar na graduação? Quais foram as exigências que esse movimento trouxe a você enquanto mulher (mãe, esposa, trabalhadora) que ficou afastada por um tempo da Educação Formal?

Bloco 3: Pós ingresso na graduação

- a) Qual foi o momento e/ou os fatores mais desafiador/es para prosseguir: em nível pessoal e em nível institucional?
 - Como você avalia a acolhida geral (curso: professores e colegas; e demais setores do campus)?
- b) Você procurou por atendimento de outros setores existentes no campus para auxiliar no seu processo de graduação? Soube da existência desses setores? Se sim: quais setores, em que momento/s, por qual/is motivos e como você avalia o retorno que teve?

Bloco 4: Percepção como egressa

- d)** Após ter concluído a graduação, quais sugestões seriam pertinentes no acolhimento de mulheres que passam pela jornada de retomada ingressando num dos cursos de licenciaturas da UFFS campus Chapecó?
- e)** Você atua, ou já atuou profissionalmente na sua área de formação? Se sim ou atuou por algum tempo: onde foi, por quanto tempo, como foi/está sendo a experiência? Se não: foi sua escolha?
- f)** Convite a uma retrospectiva: Como você avalia a candidata a uma vaga em um dos cursos de licenciatura (no ano x) que decidiu se desafiar no processo de retorno aos estudos e a egressa formada pela UFFS? Aconteceram transformações em sua vida após concluir a graduação – ser professora? Se sim/não, como avalia isso?

ANEXO A

Relação dos cursos ofertados em cada *campus* da UFFS

Campus Cerro Largo:
- Graduação: Administração; Agronomia; Ciências Biológicas - Bacharelado; Ciências Biológicas - Licenciatura; Engenharia Ambiental e Sanitária; Engenharia Civil; Física – Licenciatura; Letras – Português/Espanhol; Matemática – Licenciatura; Pedagogia – Licenciatura; Química. - Pós-Graduação/Mestrado: Ambiente e Tecnologias Sustentáveis; Desenvolvimento e Políticas Públicas; Ensino de Ciências. - Pós-Graduação/Doutorado: Desenvolvimento e Políticas Públicas. - Pós- Graduação/Especializações: Ensino de Ciências “Ciência é 10!” (A Distância – Programa UAB).
Campus Chapecó:
- Graduação: Administração; Agronomia; Ciência da Computação; Ciências Econômicas; Ciências Sociais; Educação Especial Inclusiva – Segunda Licenciatura; Enfermagem; Engenharia Ambiental e Sanitária; Filosofia; Geografia; História; Letras – Português/Espanhol; Matemática; Medicina e Pedagogia. - Pós-Graduação/Especializações: Enfermagem em Oncologia; Serviço Social; Juventude Contemporânea: Brasil e América Latina; Gestão Escolar (À Distância – Programa UAB). - Pós-Graduação/Mestrado: Educação; Estudos Linguísticos; História; Profissional em Matemática em Rede Nacional; Filosofia; Geografia; Ciências Biomédicas; Enfermagem; Profissional em Administração Pública. - Residências: Residências Médicas (listadas no site). - Pós-Graduação/Doutorado: Estudos Linguísticos; História.
Campus Erechim:
- Graduação: Agronomia; Agronomia (Próxima); Arquitetura e Urbanismo; Ciências Biológicas; Ciências Sociais; Educação Especial Inclusiva – Segunda Licenciatura Engenharia Ambiental e Sanitária; Engenharia Civil-Bacharelado; Filosofia; Geografia-Licenciatura Geografia-Bacharelado; História; História (Turma especial-Próxima); Interdisciplinar em Educação do Campo (Ciências da Natureza); Pedagogia. - Cursos de Aperfeiçoamento: Gestores Escolares na Região Sul na perspectiva de Educação Integral em tempo Integral: Adolescências em Diálogo. - Pós-Graduação/Especializações: Gestão Pública; Gestão Escolar: Direção, Coordenação e Supervisão Educacional; Planejamento e Gestão de Recursos Hídricos; Processos e Produtos Criativos e suas Interfaces – Segunda Edição. - Pós-Graduação/Mestrado: Ciência e Tecnologia Ambiental; Interdisciplinar em Ciências Humanas; Profissional em Educação; Geografia; - Pós-Graduação/Doutorado: Ciência e Tecnologia Ambiental; Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

Campus Laranjeiras do Sul:

- **Graduação:** Administração; Agronomia; Ciências Biológicas; Ciências Econômicas; Ciências Sociais - Bacharelado; Ciências Sociais – Licenciaturas; Educação Especial Inclusiva – Segunda Licenciatura; Engenharia de Alimentos; Engenharia de Aquicultura; Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas/Licenciatura; Engenharia Química; Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias/Licenciaturas; Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza/Licenciatura; Pedagogia.
- **Pós-Graduação/Especializações:** Fundamentos e Práticas em Educação do Campo (Segunda Edição)
- **Pós-Graduação/Mestrado:** Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável; Ciência e Tecnologia de Alimentos.

Campus Passo Fundo:

- **Graduação/Bacharelado:** Enfermagem e Medicina.
- **Cursos de Aperfeiçoamento:** Programa de Capacitação Profissional para Médicos Estrangeiros.
- **Pós-Graduação/Mestrado:** Ciência Cirúrgica Interdisciplinas (UNIFESP-UFFS)
- **Residências:** Residências Médicas (listadas no site)
- **Pós-Graduação/Doutorado:** Ciência Cirúrgica Interdisciplinas (UNIFESP-UFFS)

Campus Realeza:

- **Graduação:** Administração Pública; Ciências Biológicas; Física; Letras Português-Espanhol; Medicina Veterinária; Nutrição; Química; Pedagogia.
- **Pós-Graduação/Especializações:** Programa de Aprimoramento Profissional em Medicina Veterinária.
- **Pós-Graduação/Mestrado:** Saúde, Bem-estar e Produção Animal Sustentável na Fronteira Sul; Direitos Humanos.

Fonte: Site www.uffs.edu.br . Acesso em 07 maio 2025.