



Trajetória de docentes do Sul Global do Departamento de Matemática da UFPR: vozes latinoamericanas

Trajectory of Global South Professors in the Department of Mathematics at UFPR: Latin American Voices

Sibeli da Rosa da Rocha¹

Universidade Federal do Paraná

E-mail para contato: sibarochoa02@gmail.com



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9854292719659679>



Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-4310-6694>

Elenilton Vieira Godoy²

Universidade Federal do Paraná

E-mail para contato: elenilton@ufpr.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8519404619037270>



Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8081-5813>

Emerson Rolkouski³

Universidade Federal do Paraná

E-mail para contato: rolkouski@uol.com.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7329669702482470>



Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7961-4715>

¹ Graduanda em Matemática na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bolsista de Iniciação Científica do curso de Licenciatura em Matemática da UFPR, Curitiba, Paraná, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Evaristo F. Ferreira da Costa, 408 - Jardim das Américas, Curitiba, Paraná, Brasil, CEP: 81530-015. E-mail: sibarochoa02@gmail.com.

² Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Docente do Departamento de Matemática (DMAT), do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) e do Programa de Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Evaristo F. Ferreira da Costa, 408 - Jardim das Américas, Curitiba, Paraná, Brasil, CEP: 81530-015. E-mail: elenilton@ufpr.br.

³ Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-RC). Docente do Departamento de Expressão Gráfica (DEGRAF) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Evaristo F. Ferreira da Costa, 408 - Jardim das Américas, Curitiba, Paraná, Brasil, CEP: 81530-015. E-mail: rolkouski@uol.com.br.

RESUMO

A importância da História Oral destaca-se por permitir o acesso a informações de acontecimentos não registrados em documentos, bem como relatar visões invisibilizadas pela história oficial. Por essa razão, optou-se por utilizar a História Oral para narrar as histórias de professores e professoras imigrantes do Departamento de Matemática (DMAT) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Por outro lado, para ser possível narrar essas histórias, é necessário entender a trajetória única de cada professor(a), a partir da influência de seus marcadores sociais. A interseccionalidade é um conceito teórico que explora a constituição da identidade de um indivíduo, conceitualizando a interdependência não hierárquica entre os seus marcadores sociais e as complexas manifestações de discriminação impactadas pela interação entre esses marcadores. Este trabalho tem como objetivo cotejar trechos das três entrevistas realizadas no primeiro ano de desenvolvimento do projeto de pesquisa “Narrativas de Docentes Imigrantes do Departamento de Matemática da UFPR,” o qual tem como objetivo narrar as histórias de docentes latino-americanos (as) que atuam no DMAT. As entrevistas foram realizadas com uma professora branca, uma professora parda e um professor de descendência indígena, buscando relacionar trechos de seus relatos com seus marcadores sociais. Dentre as conclusões construídas destaca-se que o estudo evidenciou que, apesar da UFPR visar a promoção de um ambiente inclusivo e diversificado, os desafios persistem. As narrativas revelam a importância de políticas institucionais que não apenas promovam a diversidade, mas que também atuem de forma eficaz para reconhecer e superar os desafios e as barreiras linguísticas, culturais e de gênero que ainda afetam a comunidade acadêmica.

Palavras-chave: História Oral. Docentes Imigrantes de Matemática. Interseccionalidade.

ABSTRACT

The importance of Oral History stands out for allowing access to information about events not recorded in documents, as well as for sharing perspectives that have been invisibilized by official history. For this reason, Oral History was chosen to narrate the stories of immigrant teachers from the Department of Mathematics (DMAT) at the Federal University of Paraná (UFPR). On the other hand, in order to narrate these stories, it is necessary to understand the unique trajectory of each teacher, considering the influence of their social markers. Intersectionality is a theoretical concept that explores the constitution of an individual's identity, conceptualizing the non-hierarchical interdependence between their social markers and the complex manifestations of discrimination impacted by the interaction between these markers. This work aims to compare excerpts from the three interviews conducted during the first year of the research project “Narratives of Immigrant Faculty from the Department of Mathematics at UFPR,” which seeks to tell the stories of Latin American faculty members working at DMAT. The interviews were conducted with a white female professor, a mixed-race female professor, and a male professor of Indigenous descent, aiming to relate excerpts from their narratives to their social markers. Among the conclusions drawn, it is highlighted that the study demonstrated that, despite UFPR's aim to promote an inclusive and diverse environment, challenges persist. The narratives reveal the importance of institutional policies that not only promote diversity but also act effectively to recognize and overcome the linguistic, cultural, and gender-related challenges and barriers that continue to affect the academic community.

Keywords: Oral History. Immigrant Mathematics Professors. Intersectionality.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A tradição de contar as histórias dos antepassados de um grupo é uma tradição milenar que se inicia nos primórdios da humanidade, antes mesmo do surgimento da linguagem e da língua por meio dos desenhos rupestres da Pré-História. Mais tarde, tal tradição teve continuidade por meio de grupos *ágrafos*⁴ como, por exemplo, na Grécia Antiga com os *aedos*⁵. Mesmo após o surgimento da língua, da linguagem e da escrita, a tradição da oralidade é mantida por diversos grupos e segue pelos séculos nos diferentes povos e períodos históricos, tais como os *griôs*⁶ de comunidades da Índia e da África, os quais são os guardiões da memória coletiva e desempenhavam um papel vital na preservação da cultura, história, tradições, identidade cultural e na coesão social (Colégio Acadêmico Florença, 2019).

Com os avanços tecnológicos que proporcionaram o surgimento de meios eletrônicos como gravadores durante o século XX, os testemunhos orais passam a ter um novo sentido. Por conseguinte, após a Segunda Guerra Mundial, nos Estados Unidos da América ocorre a criação do primeiro projeto de História Oral (HO) com o objetivo de conhecer as experiências dos envolvidos nesse marco histórico por meio de relatos orais (Reinaldo; Saeki; Reinaldo, 2003).

Em paralelo, outros estudos com a HO surgem em diversos países como México e Itália com propósitos diversos e entre estes: ouvir, escutar as vozes das minorias ou grupos negligenciados e reconstituir a cultura popular. Na década de 1970, a HO passa a ser considerada como uma metodologia para a pesquisa histórica. No Brasil, o primeiro programa⁷ de História Oral foi criado em 1975 e desde os primeiros anos da década de 1980 a HO passou a ser mais empregada e, marcadamente, de caráter democrático. Nesse período são produzidos estudos a partir de entrevistas de exilados que retornaram ao seu país de origem (Euzébio, 2014).

A importância da HO se destaca por permitir acessar informações sobre acontecimentos que não são registrados em documentos, bem como contemplar o registro de visões que foram invisibilizadas pela história oficial. Em vista disso, optamos por utilizar a HO narrar as histórias

⁴ Sociedades que não desenvolveram um sistema próprio de escrita.

⁵ Em grego antigo significa “cantor”; os *aedos* eram os poetas que, antes da invenção do alfabeto, praticavam o culto da deusa Memória e das musas e recebiam dessas divindades o dom de compor canções ao som da lira.

⁶ É o indivíduo que tem por vocação preservar e transmitir as histórias, conhecimentos, canções e mitos do seu povo.

⁷ Programa de História Oral (PHO) na Fundação Getúlio Vargas (FGV) do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) desenvolve projetos envolvendo temáticas como elites políticas, cultura, esporte, ditadura, política externa, cinema documentário, memória das ciências sociais em língua portuguesa, entre outros.

de docentes imigrantes latino-americanas(os) do Departamento de Matemática (DMAT) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Sendo assim, este trabalho tem como objetivo cotejar trechos das três entrevistas realizadas no primeiro ano de desenvolvimento do projeto de pesquisa “Narrativas de Docentes Imigrantes do Departamento de Matemática da UFPR,” o qual tem como objetivo narrar as histórias de docentes latino-americanos (as) que atuam no DMAT.

1. INTERSECCIONALIDADE E IDENTIDADE INDIVIDUAL

Para narrar as histórias dos(as) professores(as), é essencial compreender a trajetória única de cada um(a), marcada pela presença e influência de seus marcadores sociais. A interseccionalidade é um conceito teórico que explora a constituição da identidade individual, conceitualizando a interdependência não hierárquica entre diferentes marcadores sociais, tais como: raça, gênero, classe social, orientação sexual e capacidade física, entre outros, bem como as complexas manifestações de discriminação resultantes da interação desses marcadores (Hirata, 2018).

Há diferentes formas de entender o conceito de "interseccionalidade", sendo uma delas como uma ferramenta analítica. Segundo Collins e Bilge (2021, p.19), ao utilizar "lentes monofocais para abordar a desigualdade social", corre-se o risco de dividir as situações em categorias mutuamente excludentes que privilegiam uma categoria em detrimento de outra, tornando o processo mais lento por focar em apenas um marcador social por vez. Neste sentido, a identidade de uma pessoa é composta por múltiplos marcadores e a interseccionalidade, como ferramenta analítica, possibilita abordar uma gama de questões e problemas sociais, ao entender a desigualdade social por meio das interações entre diversas categorias de poder (Collins e Bilge, 2021).

A interseccionalidade é multifacetada, mas pode ser elucidada por seis ideias centrais: desigualdade social, relações de poder interseccionais, contexto social, relacionalidade, justiça social e complexidade, conforme descrito por Collins e Bilge (2021). Para essas autoras, a interseccionalidade não é apenas uma teoria, mas também uma ferramenta de empoderamento, pois valoriza as identidades individuais, promovendo compreensões mais complexas das identidades.

Os estudos sobre o tema revelam que as identidades individuais, vistas como interseccionais, mudaram a concepção de algo fixo para uma perspectiva construtivista, na qual a identidade é entendida como algo em constante construção. Assim, ao invés de uma essência fixa que acompanha o indivíduo em diferentes situações, as identidades individuais variam conforme o contexto social, o qual, por sua vez, é moldado por relações de poder interseccionais (Collins e Bilge, 2021). Nesse sentido, compreende-se que a identidade "não é um conjunto de atributos fixos, uma essência imutável do eu interior, mas um processo de posicionamento em constante mudança", não podendo ser vista como "um estado singular, completo e acabado" (Hall, 2017 citado por Collins e Bilge, 2021, p. 211).

2. METODOLOGIA

Como ponto de partida, é definido que essa pesquisa é de caráter qualitativo e seguirá a História Oral como metodologia de pesquisa e que visa à apreensão de narrativas por meio de entrevistas gravadas para a elaboração de documentos e constituição de fontes históricas. Para mais, é preciso entender que a HO apropria-se de fontes orais, as quais são uma visão particular de processos coletivos, assim sendo, os depoimentos possuem dimensões individuais e coletivas. Cada fonte será única e não pode ser generalizada, de modo que a subjetividade do registro é fundamental para compreender a entrevista (Euzébio, 2014). Dessa forma, a fonte oral se caracteriza como base primária para obtenção de conhecimento à medida que essa pode refletir valores e emoções que ficariam escondidos em dados estatísticos (Gonçalves & Lisboa, 2007).

Adiante, optou-se por entrevistar docentes imigrantes do DMAT da UFPR que foram separados em grupos conforme a nacionalidade. O Departamento de Matemática da UFPR possui 15 pessoas docentes não brasileiras, das quais doze nasceram na América Latina (3 na Argentina, 1 na Colômbia, 1 em Cuba, 5 no Peru e 2 na Venezuela) e serão o foco do projeto de pesquisa "Narrativas de Docentes Imigrantes do Departamento de Matemática da UFPR,". Faz-se necessário salientar que o presente artigo foi construído a partir do relatório final do projeto de iniciação científica da primeira autora intitulado "Trajetória de professores e professoras do sul global do DMAT/UFPR: vozes latino-americanas"⁸.

⁸ Destaca-se ainda que o projeto de iniciação científica em questão faz parte do projeto de pesquisa intitulado "Narrativas de Docentes Imigrantes do Departamento de Matemática da UFPR" de autoria do professor doutor

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo cotejar trechos das três entrevistas realizadas no primeiro ano de desenvolvimento do projeto de pesquisa central. A amostra inicial havia um(a) professor(a) de cada nacionalidade entre os professores do DMAT, visando atingir a diversidade de trajetórias inter-relacionadas para abarcar o campo da investigação. Entretanto, o único professor colombiano não foi entrevistado devido ao seu ingresso no DMAT ter ocorrido durante o andamento da pesquisa. Por esse motivo, foram entrevistadas quatro pessoas docentes: uma professora argentina, uma professora cubana, um professor peruano e uma professora venezuelana, porém a professora cubana desistiu de participar e solicitou que sua entrevista não fosse utilizada neste trabalho. Portanto, serão apresentadas as entrevistas de uma professora branca, de uma professora parda e de um professor de descendência indígena, buscando relacionar trechos de seus relatos com as suas respectivas interseccionalidades. Por fim, embora a HO tenha como princípio a divulgação dos nomes das pessoas depoentes, na análise deste artigo não serão divulgados os nomes de quais docentes cada trecho pertence, indicando apenas quais são os marcadores sociais das(o) depoentes em questão. Assim, quando forem mencionados trechos da textualização da professora branca será indicado que a fonte é “Textualização B, 2024”, enquanto para a professora parda será “Textualização P, 2024” e para o professor de descendência indígena será “Textualização I, 2024”. Já, quando for relevante mencionar trechos que indicam o país de origem de cada professor, serão usados como fonte “Textualização A, 2024” para a professora da Argentina, “Textualização V, 2024” para a professora venezuelana e “Textualização Pe, 2024” para o professor peruano.

Inicialmente, houve um contato preliminar com as pessoas docentes por e-mail apresentando o projeto e as convidando para colaborarem com a pesquisa. Na sequência, as entrevistas foram agendadas e ocorreram presencialmente na sala de reunião do Departamento de Expressão Gráfica (DEGRAF) da UFPR, conforme disponibilidade das professoras e do professor, utilizando dois aparelhos eletrônicos que possuem gravador, um *tablet* e um celular. Em uma das entrevistas não foi possível utilizar a sala de reunião do DEGRAF, por isso foi utilizada a sala do Prof. Dr. Emerson Rolkouski, para permitir que o diálogo da entrevista fosse realizado de forma espontânea e ao mesmo tempo reservada.

Como o objetivo da entrevista não é que as pessoas docentes apenas respondam as perguntas, decidi-se desenvolver cartas com subtemas dos temas gerais do roteiro de perguntas com algumas palavras-chave que permitam a pessoa docente discursar sobre sua trajetória com

Elenilton Vieira Godoy, que teve como integrantes no seu primeiro ano de desenvolvimento as licenciandas em Matemática Brenda Dal Puppo Monteiro e Sibeli da Rosa da Rocha, a mestranda em Educação Núbia Symbolista e o professor doutor Emerson Rolkouski.

o mínimo de interrupções. Assim, apenas as perguntas do roteiro que não forem respondidas diretamente serão feitas. O roteiro de perguntas foi dividido por seis temas: Vida Pessoal, Formação Acadêmica, Currículo, Prática Docente, Desafios & Oportunidades e Diversidade Cultural, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Temas, cartões e palavras-chave utilizadas nas entrevistas

Tema	Cartão	Palavras-chave
Vida Pessoal	Da infância em seu país de origem à vinda para o Brasil	cultura, família, costumes, lugar de nascimento, amigos, integração cultural, motivação, desafios e adaptação.
Formação Acadêmica	Trajetória Acadêmica em seu país de origem e no Brasil	memórias escolares, modelos ou mentores, Instituições de Ensino, vantagens e desvantagens e comparações entre os países
	Experiências no Exterior	culturas, desafios, motivações, comparação entre os países e diversidade cultural
Currículo	Qualificações Acadêmicas	curso técnico, graduação, mestrado, doutorado, pós-graduação sanduíche, pós-doutorado, cursos e desempenho acadêmico
	Currículo do curso de Matemática	grade curricular, disciplinas, licenciatura e bacharelado
Prática Docente	Prática Docente	qualidades, acertos, erros, arrependimentos, desafios, motivação e início de carreira
Desafios & Oportunidades	Desafios & Oportunidades	professor(a), emprego, vida acadêmica, crescimento pessoal, mudanças de planos, sonhos e aspirações
Diversidade Cultural	Diversidade Cultural	preconceito, discriminação, integração, desigualdade, pluralidade e heterogeneidade

Fonte: Elaborado por Autoras e autores (2024).

Antes da entrevista, o Currículo Lattes do(a) professor(a) foi analisado e anotações foram feitas para servirem como material de apoio durante o encontro. Ao dar início à entrevista, a cara de apresentação foi lida e, na sequência, iniciamos a gravação registrando a data, os nomes das entrevistadoras, nome do depoente, local, tema e tipo de gravador. As cartas com os temas e palavras-chave são distribuídas na mesa de modo que o(a) professor(a) direcione por onde e como quer começar o seu depoimento.

A entrevista com a professora argentina ocorreu no dia 01 de Dezembro de 2023 às 15h30 na sala de reunião do DEGRAF com a presença da entrevistada e das licenciandas Brenda e Sibeli, com duração de 1h15. A entrevista da professora cubana aconteceu no dia 14 de Abril de 2024, com início às 10h na sala de reunião do DEGRAF com a presença da entrevistada e das licenciandas Brenda e Sibeli, com duração de 1h18. Já a entrevista com a professora venezuelana foi realizada às 8h30 do dia 17 de abril de 2024, na sala do Prof. Dr.

Emerson Rolkouski, no DEGRAF com a presença das alunas Brenda e Núbia, com duração de 47 minutos. Por fim, a entrevista com o professor peruano ocorreu no dia 24 de Abril de 2024, com início às 11h na sala de reunião do DEGRAF com a presença do entrevistado e das licenciandas Brenda e Sibeli, com duração de 1h25.

Após a entrevista, a gravação foi transcrita, textualizada e enviada para o(a) professor(a) junto à Carta de Cessão e ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido via email. Após o retorno do professor e das professoras, houve um trabalho em colaboração com o grupo para acatar as alterações solicitadas, visto que se esperava que as trajetórias refletissem as narrativas de cada professor(a).

A seguir, alguns trechos das entrevistas das duas professoras e do professor que autorizaram o uso da textualização serão apresentados em cinco seções: “Qual é a minha pátria?”, “Escolhi partir, mas posso voltar?”, “Você me entende?”, “Somos iguais?”, “Oportunidades e Diversidades”. A escolha dos nomes para cada seção se deu a *posteriori*, a partir das temáticas que surgiram nas textualizações do professor e das professoras.

3. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Faustino e Oliveira (2021) trazem que apesar do Brasil se mostrar como uma nação atraente para imigrantes de todas as partes nesta fase atual do capitalismo global, que é caracterizada pelo constante deslocamento humano, a hospitalidade ou aversão ao estrangeiro é seletiva e desigualmente distribuída entre diferentes grupos de migrantes, a depender de sua origem geográfica e da classificação dos imigrantes nas hierarquias raciais nativas. Os autores debatem sobre o xeno-racismo no Brasil, o qual traz todas as marcas do racismo, mas em formato de xenofobia, que ocorre com mais intensidade com a ampliação da imigração Sul-Sul⁹, revelando antigas cisões que levam:

[...] a frequente culpabilização dos migrantes, na imprensa, meios políticos e até em trabalhos acadêmicos, pela insegurança urbana ou a sobrecarga do sistema de proteção social, quando na verdade, o sistema vem sendo desmontado por políticas de austeridade levadas e implementadas em respostas às novas necessidades de acumulação de capital. (Faustino e Oliveira, 2021, p. 197-198) ok

⁹ A imigração sul-sul refere-se ao movimento migratório de pessoas de países do hemisfério sul para outras nações também localizadas no hemisfério sul, incluindo migrantes que se deslocam de países em desenvolvimento para outros países em desenvolvimento ou emergentes.

Desse modo, embora as fronteiras entre países possam parecer naturais e atemporais, na realidade, são construções humanas resultantes de processos históricos que funcionam como filtros que refletem políticas discriminatórias. (Milesi, Coury & Roverly, 2018).

3.1 QUAL É A MINHA PÁTRIA?

Os professores entrevistados não demonstram clareza a qual pátria pertencem. De um lado, há a pátria de origem, e, do outro, há a pátria que os acolheu. A fragilidade se intensifica visto que alguns deles, como revelam as textualizações a seguir, estão no Brasil há mais tempo do que viveram em seus países de origem.

Considero que eu estou morando no Brasil desde o intercâmbio porque nesse meio tempo que eu precisei voltar para a Argentina para me formar, eu ficava alguns meses aqui e alguns meses lá. Ano¹⁰ que vem eu vou fazer 20 anos aqui e eu vim com 20 anos, eu já passei quase metade da minha vida aqui e a partir deste próximo ano eu vou estar mais tempo no Brasil do que na Argentina [...]. (Textualização A, 2024)

No final deste ano¹¹ eu vou completar 10 anos no Brasil. O sotaque não colabora, mas são quase 10 anos. (Textualização V, 2024)

[...] há trinta anos estou no Brasil (Textualização Pe, 2024).

As entrevistas revelam, ao discutir o tema “experiências no exterior”, uma evidente fragilidade em torno da questão "qual é a minha pátria?", pois dois dos três professores entrevistados estão há mais tempo no Brasil do que em seus países de origem, e se sentem pertencentes a ambas as nações, embora não sejam percebidos dessa maneira. A professora argentina questiona a definição de “exterior”, uma vez que vive no Brasil por período semelhante ao que viveu na Argentina. Já o professor peruano, por sua vez, destaca que, ainda que mantenha seus costumes de origem no Brasil e participe de comunidades latinas, tem momentos que ele se sente visto como estrangeiro tanto no Brasil quanto em seu país de origem.

Falamos como se não tivéssemos uma pátria, sem nacionalidade por causa disso. Aqui sou considerado estrangeiro, mas na minha terra também me veem assim. Às vezes, quando volto ao meu país, sinto-me um pouco constrangido ao falar algumas coisas que não entendo completamente. As pessoas pensam que estamos tentando nos destacar por causa do idioma, inclusive incorporamos várias palavras em espanhol. Quando volto ao Peru, as pessoas acham que estou tentando me destacar por causa disso e me pedem para não misturar os idiomas. (Textualização Pe, 2024)

Esses relatos evidenciam a complexidade de viver entre fronteiras culturais e identitárias, bem como a dificuldade de se estabelecer um senso de pertencimento pleno a uma única nação.

¹⁰ 2024.

¹¹ 2024.

3.2 ESCOLHI PARTIR, MAS POSSO VOLTAR?

Apesar de serem vistos como estrangeiros, mesmo após anos vivendo no Brasil, os professores entrevistados criaram raízes no país e já não se imaginam retornando aos seus respectivos países de origem por diferentes razões. A professora argentina, por exemplo, teve uma filha no Brasil e reconhece que a ideia de voltar para seu país de origem não faz mais sentido, uma vez que sua filha não aceitaria a mudança e a docente não vê sentido em voltar sem sua filha:

Eu tenho vontade de voltar a morar na Argentina porque eu sinto muita saudade né? Da família, dos amigos, dos sobrinhos que me vêm a cada 2 anos e criança pequena, se você não está continuamente perto, ela esquece. Você vê seus pais que estão ficando mais velhos e faz 20 anos que não estou lá perto deles para ajudar com o que precisa. Tudo isso vai fazendo uma carga importante. Mas assim, eu já estou tão acostumada com o Brasil, gosto muito de XXXXX, do que eu faço aqui na universidade também. Meu trabalho é muito cansativo, mas é gratificante também por isso é difícil. Eu tenho uma filha que está mais velha que não iria comigo e sem a minha filha eu não vou, não deixo ela por nada. (Textualização A, 2024)

Assim como a professora argentina, o professor peruano também compartilha o desejo de voltar ao seu país de origem, mas, por outras razões, também considera essa opção inviável:

Eu gostaria de voltar ao Peru, mas não é conveniente para mim. Atualmente, tenho uma posição estabelecida aqui e teria que recomeçar do zero lá. Além disso, há uma diferença entre o Brasil e o Peru. No Peru, há uma exigência bastante alta tanto na universidade quanto na graduação. Quando vim para cá, achei fácil fazer o mestrado e o doutorado, não foi difícil. Então, você pode se perguntar: por que vir para o Brasil se o Peru tem uma excelente base em matemática? A diferença está na pesquisa, no Brasil, há mais apoio para a pesquisa, enquanto no Peru há pouco apoio. Se eu tivesse que voltar, provavelmente teria que recomeçar do zero e provavelmente conseguiria ganhar o mesmo que ganho aqui, mas teria que trabalhar em duas universidades para isso, sem nenhum tipo de apoio para a pesquisa. (Textualização Pe, 2024)

Por outro lado, a professora venezuelana enfrenta uma situação diferente. Mesmo que quisesse voltar, ela acredita que essa possibilidade não existe mais. Ela explicou:

Se eu tivesse ficado no meu país, o meu plano era terminar o bacharelado, fazer mestrado e doutorado fora e voltar para ser professora na universidade na qual eu me formei. Esse era meu sonho. Só que, às vezes, o sonho precisa mudar, então lá por 2014, a situação no meu país não estava tão ruim como agora, mas já estava nesse caminho. Eu lembro que, um pouco antes de terminar o programa de doutorado, teve uma eleição na Venezuela em que o atual presidente¹² ganhou. Quando eu vi aquilo, eu chorei, porque foi naquele momento que eu tive que aceitar que não ia mais voltar, que não dava para voltar. E foi difícil. É difícil. Eu estava já no último ano do meu doutorado e estava começando a pensar no meu futuro depois dele. Quando Maduro foi eleito, ficou claro que a crise na Venezuela só ia se aprofundar dali para frente. Terminou sendo bem pior do que eu podia imaginar naquele momento. Assim, ficou claro para mim que o país que eu lembrava e ao qual eu queria voltar não existia mais e eu não ia poder viver de uma maneira digna no meu país. Precisava fazer outros planos para o meu futuro e foi um momento bem difícil e triste para mim. Uma coisa é você sair do seu país e decidir que não vai voltar, mas ser forçada a não voltar é outra coisa e eu senti que fui forçada a não voltar. Minha família próxima também não ficou lá. Minha irmã e toda sua família estão em Miami e minha mãe passa um tempo lá, depois passa um tempo aqui, mas não mora na Venezuela. O meu pai faleceu e eu ainda tenho muitos primos

¹² No momento da entrevista, em 2024, o presidente da Venezuela era Nicolás Maduro.

e tias lá, porque são muitos, mas muitos deles também estão fora do país. Foram para vários lugares da América Latina ou Estados Unidos. (Textualização V, 2024)

Esses relatos mostram que, mesmo que exista o desejo de retornar, as circunstâncias pessoais e as condições sociopolíticas muitas vezes dificultam ou até impossibilitam esse retorno. O sentimento de pertencimento se divide entre o país que os acolheu e os países que deixaram. Nesse contexto, para criar um espaço intermediário, o pertencimento é compartilhado entre as duas nações, transcendendo as fronteiras físicas e refletindo a complexidade de suas trajetórias, escolhas de vida e identidades.

3.3 VOCÊ ME ENTENDE?

Nesta seção será discutida a questão “você me entende?” se referindo ao compreender o que está sendo dito pelos professores. Todos os entrevistados têm o espanhol como sua língua nativa e aprenderam o português como uma segunda língua. Ainda que o português do Brasil e o espanhol compartilhem a origem na mesma raiz etimológica, visto que ambos derivam do Latim e possuem semelhanças no vocabulário e na gramática, os depoentes sentiram dificuldade em se adaptarem e serem compreendidos.

A professora “V” conta como foi chegar ao Brasil e se deparar com uma nova língua que ela acredita já conhecer por ter contato com o português de Portugal:

Quando eu cheguei no Brasil, em 2014, eu achava que sabia português, mas não foi como eu pensava. Primeiro, porque quando eu fiz meu doutorado foi tudo em inglês, mesmo morando em Portugal. Eu falava português, mas geralmente eu não precisava falar na área profissional e quando eu cheguei aqui era bem diferente, eu não ia chegar falando inglês com as pessoas. Segundo que o português de lá é diferente, mais do que eu imaginava. Por exemplo, tem o espanhol da América Latina e tem o espanhol da Espanha, são diferentes, mas a gente fala sem maiores problemas. Acho que a barreira entre o português de Portugal e o do Brasil é um pouco maior. (Textualização V, 2024)

A professora “A” compartilha experiências semelhantes, ela diz:

No começo, a dificuldade foi o idioma, assistir às aulas e entender metade do que o professor tá falando, mas depois, rapidinho você aprende, né? Espanhol e Português são muito parecidos, de um semestre para o outro você já está entendendo tudo, talvez não consiga falar tanto quanto você consegue entender o que outros falam, mas para as aulas já facilita. [...] eu não sabia nada do português. Eu fiz um curso de duas semanas antes de vir, que a universidade oferecia porque muitos alunos escolhiam vir para o Brasil. Com isso, eu consegui me comunicar, mas era difícil. (Textualização A, 2024)

Todavia, a dificuldade de se comunicar trouxe um impacto maior do que apenas não ser entendida. A professora “A” conta que:

Com a questão de não saber falar, era difícil fazer amizades porque como você chegava numa pessoa e tentava conversar e puxar um assunto se você não sabe falar? (Textualização A, 2024)

Em outro trecho da textualização, a professora conta um pouco mais do impacto da dificuldade na comunicação durante sua trajetória no Brasil:

Em geral eu não tive problemas em relação à cultura do meu país comparado com a cultura brasileira. [...] Eu tive um pouco mais de dificuldade quando cheguei, por não falar o idioma e eu não sabia como chegar na pessoa para puxar um assunto para conversar, somado a que eu já vim para me estabelecer aqui com uma filha pequena, eu não tinha muito tempo livre para ficar na universidade e estudar com meus colegas. Eu não tinha tempo de fazer essas amizades e eu não posso dizer que eu não fiz essas amizades porque o brasileiro não gosta de argentino, era porque eu também não fui atrás né? Pela situação que eu estava passando, mas em geral foi bem tranquilo. (Textualização A, 2024)

A professora “V” também vivenciou situações em virtude da dificuldade na comunicação:

Eu estava em uma cidade que vem crescendo, Maringá, mas ainda é uma cidade do interior e se você não fala como eles entendem, é complicado. Às vezes, eu ia para uma loja e tinha uma pessoa que me entendia, mas outra que não entendia nada. Eu passei pelo processo de aprender a língua de novo. Tinha algumas pessoas, de outras gerações, que não me entendiam e meio que me ignoravam. Essa parte era chata, mas com a maioria deu certo. A maioria tinha paciência e eu fui aprendendo, evoluindo e deu certo. E, na universidade, eu estava fazendo pesquisa com a turma do professor e também funcionou. Na verdade, a cultura aqui não é tão diferente. É claro que tem uma língua diferente, mas a cultura não difere tanto da cultura do meu país e a adaptação não foi tão difícil nesse sentido. (Textualização V, 2024)

A professora “A” conta que não vivenciou as mesmas dificuldades de quando chegou ao Brasil, quando se mudou para Curitiba. Ela aponta que foi bem recebida pelos professores do departamento e pela universidade.

Já quando eu vim para cá, para Curitiba, foi totalmente diferente porque como professora eu tinha que passar mais tempo na universidade, a minha filha estava mais velha e já se virava sozinha, eu já não tinha mais essa preocupação. E foi totalmente contrário do que dizem sobre o curitibano ser fechado, eu me senti bem recebida e foi super tranquilo fazer amizade com os professores, com as professoras e essa parte de integração foi bem rápida. (Textualização A, 2024)

Em contrapartida, o professor peruano foi bem recebido ao chegar ao Brasil e não teve dificuldades na comunicação, porém na universidade precisou lidar com uma situação desconfortável com alguns alunos:

Eu fui recebido muito bem aqui no Brasil. O povo brasileiro, pelo menos o povo carioca, eles já chegam te abraçando. Há uma diferença, um pouquinho, daqui de Curitiba. O curitibano é mais reservado, já o carioca não, nem te conhece e já começa a te abraçar e tudo mais. Essa foi a primeira impressão que tive. É impressionante o quão receptivos são, não que aqui em Curitiba não sejam, quando cheguei aqui gostei muito também. Tanto é que hoje em dia nem penso em mudar de cidade, fico por aqui mesmo e não iria para o Rio de Janeiro, mas na época foi o Rio de Janeiro que me recebeu. (Textualização Pe, 2024)

Quando cheguei na universidade, enfrentei alguns desafios, principalmente em relação à língua, dar aula em português com aquele sotaque estrangeiro e ver alguns alunos rindo, era um pouco desconcertante. Eu não sabia se era por algo da minha aula ou pelo sotaque. Isso gerava uma certa insegurança, você fica com um pé atrás, pensando se estavam rindo porque a aula estava ruim ou simplesmente por causa do sotaque. Essa foi uma das coisas que percebi na época. Claro, eu não teria como saber até confrontar isso diretamente, mas eu não ia perguntar aos alunos se era por isso. O que eu poderia fazer era tentar melhorar. Até hoje, alguns alunos riem, mas acredito que seja mais pela forma como eu me expressei ou algo que eu digo sobre o conteúdo que estou tentando passar. No início, talvez não tenha sido isso, mas hoje em dia, acredito que seja esse o motivo. (Textualização Pe, 2024)

A trajetória dos professores imigrantes revela que, embora o português e o espanhol compartilhem semelhanças linguísticas, a adaptação à nova língua e cultura no Brasil não foi isenta de desafios. A dificuldade inicial de comunicação impactou não apenas a compreensão nas aulas, mas também a capacidade de criar laços sociais. No entanto, com o tempo, essa barreira foi superada e os depoentes relatam uma recepção acolhedora tanto no ambiente universitário quanto na convivência cotidiana. Ainda que os depoentes não considerem que vivenciaram discriminações relacionadas à xenofobia, deve-se ressaltar a existência de alguns episódios de desconforto relacionados a possíveis ações xenofóbicas.

3.4 SOMOS IGUAIS?

Nesta seção será explorada a questão “somos iguais?” abordando dois aspectos: a igualdade de gênero e a igualdade entre nacionalidades. No que diz respeito à igualdade de gênero, as duas professoras entrevistadas questionam a escassa presença feminina tanto em suas trajetórias acadêmicas — durante a graduação e a pós-graduação — quanto em suas trajetórias profissionais em seus ambientes de trabalho.

Uma das professoras relata a falta de mulheres em sua trajetória acadêmica:

No doutorado era eu e mais oito meninos fazendo a disciplina e você pensa “cadê as outras mulheres?”, você se sente meio sozinha. Acho que conforme você vai avançando na carreira, você vai se vendo mais sozinha ainda nesse sentido. (Textualização B, 2024)

As professoras observam a disparidade de gênero em seu ambiente de trabalho:

Aqui na UFPR, pelo menos no campus que eu trabalho, existe bastante diversidade, em termos de migração. Temos pessoas de vários lugares, do Peru, Cuba, Argentina, nesse sentido é bem diverso, mas em termos de homens e mulheres, não é tanto. Acho que hoje eu sou a única professora permanente do programa de pós-graduação, o que é muito pouco se você considerar que são uns 20 ou 25 professores lá, no total. Ali está faltando algo que não sei o que é, talvez motivar as mulheres do departamento a entrar nesse campo, mas não sei exatamente. (Textualização P, 2024)

Eu acho que ainda tem mais professores do que professoras, alguma vez eu fiz a conta, mas depois teve muita gente que saiu e muita gente que entrou, mas teve um momento que de 55 professores do departamento, eram só 13 mulheres. Uma diferença bem grande entre homens e mulheres. Mas assim, mulheres não são desmerecidas ou destratas no departamento, só a quantidade que talvez seja assim pela dificuldade que é de chegar até ao final de um doutorado e para depois continuar como professora. (Textualização B, 2024)

A professora “B” também menciona a dificuldade pessoal de conciliar a maternidade com a carreira acadêmica:

Quando eu comecei no curso, eu tinha esperança de fazer mestrado, doutorado, continuar na carreira acadêmica e ser professora da universidade. Eu tinha esse sonho e eu consegui, consegui mesmo tendo uma filha no finalzinho da graduação, que às vezes é motivo para muitas meninas desistirem de estudar, né? Eu me esforcei porque eu sabia que eu ia me arrepender alguma hora, cedo ou tarde, eu ia acabar me arrependendo de não ter terminado o curso, mesmo que muitas vezes eu estava cansada, querendo largar tudo e não aguentava mais e eu falava “não, eu preciso continuar”. (Textualização B, 2024)

Da mesma forma, o professor também relata como a paternidade impactou sua trajetória profissional:

Nunca cogitei a ideia de ser professor. Após concluir o doutorado, planejei trabalhar em um centro de pesquisa. A motivação para me tornar professor surgiu mais como uma adaptação ao contexto em que me encontrava. Minha filha havia nascido, eu estava no centro de pesquisa como visitante e planejava continuar pesquisando para, eventualmente, me estabelecer como pesquisador. No entanto, percebi que isso não aconteceria imediatamente, pois precisava garantir o sustento da minha filha. Antes de ter uma filha, eu me dedicava integralmente à pesquisa. Com o nascimento dela, precisei estabelecer horários para continuar minha pesquisa e também dedicar tempo para ser um bom pai. Isso significava que eu tinha menos tempo disponível para me dedicar à pesquisa, o que era um desafio. No entanto, não me arrependo disso. Faz parte da vida de todos ter que se adaptar. Se você não se adapta, as coisas simplesmente não funcionam. Mesmo que eu não goste, tive que aprender a me adaptar. O recurso que recebia como pesquisador visitante não era suficiente. Por isso decidi fazer concurso para professor, passei e foi aí que percebi a necessidade de me adaptar e tentar me tornar um bom professor. Foi quando minha experiência didática começou verdadeiramente. (Textualização I, 2024)

Assim como já houve outras situações que a fizeram a professora “B” querer desistir, ela compartilha uma experiência de desvalorização durante sua formação:

Nunca tive nenhum problema pelo fato de ser estrangeira, apesar que tem a desigualdade que você sente por ser mulher, independente de ser de outro país. Mas essa diferença no tratamento entre homem e mulher, eu senti mais como aluna. Como professora aqui no departamento, eu sempre me senti bem respeitada e tratada de igual a igual. Já sendo aluna, há algumas situações que para outras pessoas, às vezes, consideram que “ah não foi nada, né?”, mas a gente sente que teve alguma diferença. Eu lembro de uma vez [...] eu deixei a minha filha na escolinha e fui pra aula, ela ficou chorando porque não queria ficar e eu não tinha com quem deixar, ou ela ficava na escolinha ou eu não ia pra aula, então deixei ela chorando. Eu me senti péssima, pensei como eu sou uma mãe horrível que deixa a filha chorando para poder estudar, né? Eu estava mal naquele dia e teve um professor que chegou para mim e perguntou: “está tudo bem?”. Dava para ver que eu não estava bem. Eu comentei que tinha deixado ela chorando e ele falou “Ah, problemas de maternidade?”, me deu as costas e foi embora. Isso, para mim, foi pior, eu preferia que ele não perguntasse, que tivesse olhado para mim, visto que eu estava triste e continuado, do que falar assim, como se o meu problema para ele fosse uma idiotice. Talvez se tivesse sido uma professora, ela teria me acolhido de algum jeito porque pior do que não se importar com o meu problema é desmerecê-lo. Foi horrível, foi bem triste. (Textualização B, 2024)

Para a discussão da questão “somos iguais?” se referindo à igualdade entre as nacionalidades, a professora “P” relata a dificuldade de ser ouvida e respeitada como estrangeira pelos colegas de departamento:

Algo que eu percebi como um desafio relacionado ao fato de eu ser estrangeira, foi que, às vezes, eu tenho opiniões diferentes de outras pessoas e algumas agem como se eu pensasse daquela maneira porque eu não sei como funcionam as coisas no Brasil. Acontece às vezes, não com muita frequência, mas acontece. (Textualização P, 2024)

Ela também destaca que seus comentários de possíveis melhorias em práticas acadêmicas podem ser mal interpretados:

Às vezes, eu tento falar isso para outros professores e parece que eles ficam ofendidos, mas na verdade, não estou dizendo que não tem coisas boas, tem muitas coisas boas, mas está faltando algo. (Textualização P, 2024)

Os relatos revelam que os entrevistados enfrentam desafios significativos em suas trajetórias acadêmicas e profissionais. A diferença de tratamento e as barreiras enfrentadas por mulheres e estrangeiros apontam para a necessidade de um maior entendimento e suporte dentro do ambiente acadêmico. Essas experiências ilustram como as questões de identidade e pertencimento continuam a influenciar a vivência dos professores, refletindo a complexidade das dinâmicas de inclusão e igualdade.

3.5 OPORTUNIDADES E DIVERSIDADE

Ainda que na seção anterior há um relato que indica desafios relacionados à comunicação entre os colegas de departamento e que na seção “você me entende?”, há alguns relatos que poderiam ser vistos como possíveis ações xenofóbicas, é unânime entre os professores entrevistados que a Universidade Federal do Paraná se destaca como um ambiente inclusivo. De modo que nenhum dos depoentes relatou ter enfrentado episódios de discriminação.

Em relação às oportunidades, o professor inicia dizendo,

[...] não considero que as minhas oportunidades de emprego no Brasil tenham sido influenciadas pelo fato de ser imigrante, especialmente quando vim para estudar. Como estudante estrangeiro, eu sabia que precisava ser melhor que a média para ter chances de conseguir uma bolsa também. Eu tive que trabalhar um pouco mais nesse sentido, me esforçar mais, me aprimorar mais. Isso se refletiu em todos os aspectos da minha carreira, não apenas nesse ponto em específico. (Textualização I, 2024)

No ambiente em que estudei e convivi com colegas do departamento de matemática, não percebi nenhuma diferença por ser imigrante. Sempre segui uma lógica simples: se um país vai investir em alguém, é natural que priorize os cidadãos desse país. Mas, mesmo quando estava sendo selecionado, não vi que isso me prejudicaria de alguma forma. Jamais experimentei esse tipo de comportamento, nem academicamente nem pessoalmente. (Textualização I, 2024)

Nunca sofri preconceito aqui na UFPR, e em relação a iniciativas de apoio a professores imigrantes, não acho que seja feita uma política para isso, eu vejo que os departamentos se encarregam disso. Na verdade, o Departamento de Matemática não procura imigrantes, ele procura pessoas com melhor potencial para crescer. Independentemente se são brasileiros ou estrangeiros, não há discriminação e também não há uma política para isso. Tanto que sempre procuramos os mais qualificados na área específica que o departamento deseja, nunca vi discriminação, favorecimento ou privilegiamento de alguém. (Textualização I, 2024)

E a professora “P” afirma que:

Quanto a nós, migrantes, somos todos tratados igual todo mundo. Nunca vi nenhum problema de integração, especialmente porque já têm muitas pessoas de fora aqui. Nesse sentido, a transição é fácil, você chega em um lugar e encontra três, quatro, cinco professores falando espanhol. Acho que nisso não há nenhum problema, não que eu tenha visto. (Textualização P, 2024)

Ainda assim, explica que:

Nas oportunidades de emprego, tem certas travas administrativas, de legalização e língua, mas são coisas assim, não porque as pessoas não quiseram me ofertar um emprego. (Textualização P, 2024)

Por meio das informações disponíveis pelo Portal da Transparência do Governo Federal, que permite consultar os extratos públicos de pessoas físicas e jurídicas, foi verificado que não existe desigualdade salarial entre os professores membros do Departamento de Matemática da UFPR, visto que professores que ocupam o mesmo nível de professor magistério superior recebem o mesmo salário independentemente da etnia ou gênero.

Já em relação à diversidade, a professora “B” diz:

Sinto que há diversidade aqui no campus Politécnico, talvez não tanto quanto na Unicamp ou na USP, mas aqui tem alunos estrangeiros fazendo mestrado e doutorado. Em sala de aula, na graduação, já tive aluno que era do Paraguai, da Venezuela, do Haiti, alguns falando em português com mais dificuldade, aí de repente percebem que eu falo espanhol também e falam em espanhol comigo. Acredito que a UFPR tem iniciativas para apoiar a diversidade, tem bastante coisa. Você vê que tem vestibular com cotas para os povos indígenas, refugiados, e tem um monte de ações. Tem a SIPAD¹³ que acolhe e oferece cursos. Eu fiz, durante a pandemia, um curso para acolhimento em casos de violência de gênero para saber como professor, o que você pode fazer se chegar um caso desse na comunidade acadêmica, como se pode acolher e para onde encaminhar, porque você também não sabe, você está aqui e acontece alguma coisa e você fica perdido. Eles oferecem esses cursos para os professores, tem palestra e tem atendimento na PRAE¹⁴ para qualquer tipo de assédio ou de violência de qualquer tipo, até mesmo de xenofobia. Você pode denunciar e tem uma equipe que acolhe os alunos, que encaminha, que aconselha, que realiza as denúncias se a pessoa afetada concordar, tem esse apoio psicológico e demais. Eu acho que a UFPR está bem preparada, mas claro, sempre pode fazer mais, né? (Textualização B, 2024).

E o professor complementa dizendo:

Eu percebo que o campus onde trabalho é bastante inclusivo, pelo que vejo nas turmas. (Textualização I, 2024)

Entretanto, ele ressalta que:

Parece que as pessoas com maior poder aquisitivo, por terem um melhor preparo, são as que ingressam nas melhores áreas das universidades públicas, enquanto aqueles com maior dificuldade financeira acabam indo para universidades privadas. (Textualização I, 2024)

Em suma, a visão predominante é que a universidade oferece oportunidades equitativas, e a seleção de professores é baseada no mérito, sem discriminação em relação a sua nacionalidade e/ou etnia. Os professores destacam que, ainda que possam existir obstáculos administrativos e desafios associados à adaptação a uma nova língua e cultura, esses aspectos não têm impactado negativamente suas oportunidades de emprego. As iniciativas da UFPR para apoiar a diversidade, como programas de cotas e a presença de vários professores estrangeiros, são vistas como positivas e contribuem para um ambiente acolhedor. Todavia, também é reconhecido que existem desafios relacionados ao acesso desigual à educação superior, refletindo uma diferença nas oportunidades baseadas na condição socioeconômica dos

¹³ A Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD).

¹⁴ Pró-Reitoria de Permanência e Assuntos Estudantis (PRAE).

estudantes. Assim, embora a UFPR se mostre inclusiva em muitos aspectos, a questão da equidade no acesso e nas oportunidades continua a ser um ponto de reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou as narrativas de um professor e duas professoras latino-americanas do Departamento de Matemática da Universidade Federal do Paraná. A análise dos relatos revela uma complexa teia de experiências que ilustram tanto os desafios quanto às oportunidades vividas por essas pessoas docentes em seus processos de adaptação e integração. Os depoimentos destacam que, apesar de uma percepção predominante de inclusão e equidade, as(o) docentes imigrantes enfrentam barreiras significativas relacionadas às diferenças linguísticas, culturais e de gênero. Essas barreiras, embora muitas vezes sutis, influenciam diretamente a experiência acadêmica e profissional desses indivíduos.

A discussão e os resultados deste trabalho foram organizados em cinco seções: "Qual é a minha pátria?", "Escolhi partir, mas posso voltar?", "Você me entende?", "Somos iguais?" e "Oportunidades e Diversidade". Cada seção apresentou trechos das textualizações das três pessoas docentes que aceitaram participar da pesquisa, com conteúdos relacionados à temática específica de cada uma das seções.

Em relação à identidade e ao pertencimento, o(as) docentes relatam uma sensação ambivalente de integração. Por um lado, ele ou elas descrevem um ambiente de trabalho acolhedor e inclusivo, especialmente no que se refere à diversidade de nacionalidades e à presença de docentes que compartilham experiências semelhantes, de modo que a convivência com colegas de diferentes nacionalidades tenha facilitado a inserção. A presença de outras pessoas docentes imigrantes no DMAT é vista como um fator positivo que suaviza o impacto das diferenças culturais e favorece a troca de experiências. No entanto, também emergem relatos de dificuldades na adaptação cultural e na comunicação, com a barreira linguística como um obstáculo inicial.

Em relação à igualdade de gênero e nacionalidade, os relatos revelam uma dinâmica de disparidade que persiste no ambiente acadêmico. A presença reduzida de mulheres em algumas áreas e a experiência de desvalorização em contextos específicos refletem uma realidade que, embora não seja universalmente discriminatória, ainda requer atenção e ação para garantir uma verdadeira equidade. A questão de gênero surge como um tópico durante os

depoimentos, especialmente relacionado ao tema “conciliação entre a vida acadêmica e a vida pessoal”, e destaca os impactos e os desafios enfrentados por uma das professoras em relação à maternidade. A dificuldade enfrentada por mulheres para conciliar a maternidade com a carreira acadêmica, bem como as percepções de desigualdade de gênero relatadas, são indicativos de questões estruturais que precisam ser abordadas para promover uma maior inclusão e apoio a todas(os) docentes, independentemente de gênero ou nacionalidade.

Quanto às oportunidades e diversidade, a UFPR se destaca por suas políticas inclusivas e pela oferta de um ambiente que promove a equidade no acesso e na seleção de professores. Em termos de diversidade, os depoimentos revelam que a UFPR possui iniciativas importantes para acolher alunos(as) e professores(as) estrangeiros(as), além de políticas que visam à inclusão de grupos historicamente marginalizados, como refugiados e povos indígenas. No entanto, há uma percepção de que essas iniciativas podem ser ampliadas, especialmente no que diz respeito à equidade socioeconômica, pois, apesar das políticas de cotas e inclusão, o sistema educacional ainda enfrenta lacunas que impactam a igualdade de oportunidades.

Em suma, este estudo evidenciou que, apesar da UFPR visar a promoção de um ambiente inclusivo e diversificado, os desafios persistem. As narrativas revelam a importância de políticas institucionais que não apenas promovam a diversidade, mas que também atuem de forma eficaz para reconhecer e superar os desafios e as barreiras linguísticas, culturais e de gênero que ainda afetam a comunidade acadêmica. Ao destacar tanto as oportunidades quanto os obstáculos enfrentados pelas(o) docentes imigrantes, o trabalho busca reforçar a necessidade de ações contínuas para garantir uma equidade mais abrangente e uma inclusão efetiva.

AGRADECIMENTOS

A autora e os autores agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro por meio da concessão de bolsa de Iniciação Científica, que foi essencial para a realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

Colégio Acadêmico Florença. (2019). *Contadores de história: uma tradição milenar*. <https://www.colegioflorenca.com.br/blog/contadores-de-historia-uma-tradicao-milenar/>

- Collins, P. H., & Bilge, S. (2021). *Interseccionalidade*. Trad. Rane Souza. São Paulo: Boitempo.
- Euzébio, A. (2014). *Oficina de Oralidade: Métodos e Técnicas a Partir da História Oral*. <https://pt.slideshare.net/fernandocaetano5/oficina-de-histria-oral/38840026#2>.
- Faustino, D. M. & Oliveira, L. M. de. (2012). Xenofobia ou xenofobia racializada? Problematizando a hospitalidade seletiva aos estrangeiros no Brasil. *REMHU*, 29(63), 193-210. <https://www.scielo.br/j/remhu/a/WhQNMSS8L6RsKwVWkfR68tg/>.
- Hirata, H. Gênero, patriarcado, trabalho e classe. (2018). *Revista Trabalho Necessário*, 16(29), 14-27.
- Gonçalves, R. de C. & Lisboa, T. K. (2007). Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. *Revista Katálysis*, 10, 83-92. <https://www.scielo.br/j/rk/a/VzGmzYXDPdxPgthrfPL4tVP/#..>
- Milesi, R., Coury, P. & Rovey, J. (2018). Migração Venezuelana ao Brasil: discurso político e xenofobia no contexto atual. *Revista Aedos*, 10(22), 53–70. <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/83376>.
- Reinaldo, A. M. dos S., Saeki, T. & Reinaldo, T. B. dos S. (2003). O uso da história oral na pesquisa em enfermagem psiquiátrica: revisão bibliográfica. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 5(2), p. 55 – 60. <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen>.
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2018). *Do oral para o escrito: Transcrição, textualização e transcrição em história escolar* 1. <https://www.youtube.com/watch?v=v5NFYE0QtPw>.