

UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE- UNIVALE
MESTRADO EM GESTÃO INTEGRADA DO TERRITÓRIO

Luciana Borges de Almeida

**REFLEXOS DO PROCESSO MIGRATÓRIO - ESTUDANTES RETORNADOS EM
GOVERNADOR VALADARES**

Governador Valadares – MG
2015

Luciana Borges de Almeida

**REFLEXOS DO PROCESSO MIGRATÓRIO - ESTUDANTES RETORNADOS EM
GOVERNADOR VALADARES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE, como requisito para obtenção do título de mestre em Gestão Integrada do Território.

Orientadora: Prof. Dra. Sueli Siqueira.

**Governador Valadares – MG
2015**

Almeida, Luciana Borges de.

Reflexos do processo migratório - estudantes retornados em Governador Valadares / Luciana Borges de Almeida. – 2015.

107 f.

Dissertação (mestrado) -- Universidade Vale do Rio Doce, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão Integrada do Território, Governador Valadares, MG, 2015.

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Siqueira

1. Migração – reflexos educacionais. 2. Educação – Governador Valadares (MG). 3. Território. I. Almeida, Luciana Borges de. II. Universidade Vale do Rio Doce. III. Título.

CDU 314.114:37(815.1)

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território - GIT

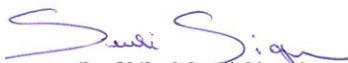
**ATA DA BANCA EXAMINADORA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE
LUCIANA BORGES DE ALMEIDA**

Matrícula Nº 314

Aos vinte sete dias do mês de fevereiro de dois mil e quinze (27/02/2015), às 08h00 (oito horas), na sala 13 do Bloco PVA da Universidade Vale do Rio Doce, reuniu-se a Comissão Examinadora da Dissertação de Mestrado intitulada "REFLEXOS DO PROCESSO MIGRATÓRIO – ESTUDANTES RETORNADOS EM GOVERNADOR VALADARES", Linha de Pesquisa: Território, Migração e Cultura, elaborada pela aluna **Luciana Borges de Almeida**. A comissão julgadora foi composta pelos professores Doutores, Sueli Siqueira (orientadora) – UNIVALE, Maria Gabriela Parenti Bicalho - UFJF, Maria Cecília Pinto Diniz – UNIVALE. Abrindo a sessão, a presidente da Comissão, Prof.^a Dr.^a Sueli Siqueira após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulares do Trabalho Final, passou a palavra a mestranda Luciana Borges de Almeida para apresentação de sua Dissertação. Logo após a arguição dos examinadores, a Comissão se reuniu, sem a presença da mestranda e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Concluída a reunião, os membros da Comissão Examinadora consideraram por unanimidade a Dissertação

aprovada fazendo as seguintes observações:
Resalta a importância social do trabalho, recomendando o cumprimento das considerações apresentadas pela banca.

Em seguida o resultado foi comunicado publicamente a candidata pela presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou a reunião e lavrou-se a presente Ata que será assinada por todos os membros da comissão Examinadora. Governador Valadares, 27 de fevereiro de 2015.


Prof.^a Dr.^a Sueli Siqueira
Orientadora


Prof.^a Dr.^a Maria Gabriela Parenti Bicalho
Examinadora


Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Pinto Diniz
Examinadora

Dedico este trabalho às pessoas que sabem que a essência da vida é mais do que aquilo que os nossos olhos veem: meu marido, meu filho, minha mãe, meu pai, minha orientadora, meus irmãos e sobrinhos, meus amigos, meus alunos e a todos os profissionais da educação neste país, principalmente as professoras, que são mães, esposas, filhas e lutam por uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho que, além de concluir dois anos de intensos estudos, exprime também o resultado de uma longa trajetória de aprendizagem cotidiana, certamente deve muito mais a pessoas do que seria possível nomear aqui.

Primeiramente sou grata a Deus, Pai de todos nós, que sempre me abençoa em todos os momentos de minha vida. Dias e noites se passaram, vitórias foram conquistadas e derrotas superadas e agora que encerro mais uma etapa, venho te agradecer pela vida e te oferecer a vitória desse momento.

À FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais), cuja bolsa permitiu a viabilização das condições financeiras para a realização do Mestrado.

A Sueli Siqueira, orientadora, que com paciência e competência indicou os caminhos da árdua, porém prazerosa trilha da pesquisa. Suas correções, críticas e sugestões foram muito valiosas para o amadurecimento e finalização deste trabalho.

Ao GIT (Gestão Integrada do Território), que através da seriedade e competência dos professores, possibilitou-me lançar um olhar crítico e analítico sobre o território e suas territorialidades que envolvem importantes fenômenos, dentre eles a migração.

À APPG (Assessoria de Pesquisa e Pós Graduação), que conta com o comprometimento e envolvimento dos profissionais e permite aos estudantes a segurança de que serão resolvidas todas as suas dúvidas.

Aos companheiros do Mestrado, que compuseram o núcleo do que se pode de modo especial, denominar como “minha turma”, especialmente Luciovane, pela amizade e incentivo. Aos outros colegas Cristiane, Daniel, Marina, Marcela, Alan, Luiz Felipe e Jésus que através da troca de conhecimentos em sala de aula e fora dela, permitiu-se uma maior proximidade e cumplicidade.

Aos meus grandes parceiros da Escola Estadual Labor Club, que no companheirismo cotidiano, nas adversidades de ideias e na luta para que a educação pública seja de qualidade para todos, me impulsionaram e sempre me apoiaram neste período tão importante em minha vida. E não poderia faltar os meus alunos do Ensino Médio e Fundamental, que no rico diálogo e até nos conflitos proporcionavam as constantes análises e reflexões acerca da minha pesquisa.

À minha grande amiga Áurea, pela amizade fraterna e atenção desinteressada, está sempre pronta a ajudar quem quer que seja, sua grandeza e generosidade são inexplicáveis.

Aos meus pais, meus Rubens (marido e filho) e minha família, pessoas de um valor enorme que só com palavras não consigo expressar meus sentimentos. Caminharemos juntos até o fim da vida!

RESUMO

A cidade de Governador Valadares é marcada pelo fenômeno da migração internacional que atingiu proporções significativas na década de 1980. Com a crise econômica que afetou principalmente países que recebiam grande número de emigrantes Valadarenses, como Estados Unidos e Portugal, estudos realizados, mostraram que, um grande número de emigrantes retornou por perceberem que os ganhos já não compensavam os custos e também pela condição de ilegalidade que se encontravam nestes países. Junto a muitos desses retornados vieram também seus filhos, alguns já adolescentes e outros ainda crianças, que se inseriram nos variados espaços educacionais da cidade, mas que também trouxeram junto a si toda uma perspectiva educacional e valores culturais do contexto social vivido anteriormente. Os espaços educacionais são territórios que conferem aos estudantes as possibilidades e perspectivas para a definição do seu projeto de vida. Neste contexto, o objetivo desta dissertação é analisar qual a influência da experiência migratória na construção do projeto de vida de estudantes compreendidos na faixa etária entre 15 e 20 anos que estão cursando o ensino médio em Governador Valadares. A pesquisa se justifica pela necessidade de buscar compreender os efeitos da emigração internacional no território, especificamente, no que diz respeito ao projeto de vida de adolescentes e jovens retornados que vivenciaram diferentes experiências educacionais decorrentes de projetos migratórios seus ou de seus responsáveis. Para o desenvolvimento deste trabalho, foram selecionadas através de sorteio 5% do total das escolas de Governador Valadares, ou seja, 13 escolas, nas quais foi realizado um levantamento do número de alunos que se enquadra no perfil dos sujeitos da pesquisa. Após este levantamento além da pesquisa bibliográfica e documental sobre o tema, foram realizadas 14 entrevistas semiestruturadas, como técnica de coleta de dados utilizada para acessar as informações que possibilitassem resposta do problema e o atendimento aos objetivos propostos. Os resultados obtidos permitem considerar que a maioria dos jovens estudantes foram impactados pela experiência migratória e tem como projeto de vida a continuidade dos estudos, através da inserção em curso superior e planejam realizar seus planos futuros no território brasileiro. O projeto de emigrar, quando aparece, é como um plano secundário, em geral, uma opção aos estudos.

Palavras-chave: Educação, Juventude, Migração, Projetos de vida, Território.

ABSTRACT

The city of Governador Valadares is marked by the phenomenon of international migration which reached significant proportions in the 1980s. With the economic crisis that affected mainly countries receiving large numbers of immigrants, Valadarenses, as the United States and Portugal, studies have shown that a large number of migrants returned by realizing that no longer outweigh the costs and gains, also the illegality of condition they were in these countries. Along with many of these returnees also came their children, some as teenagers and others still children, which were inserted in various educational areas of the city, but also brought along to you all an educational perspective and cultural values of the social context lived previously. Educational spaces territories that give students the possibilities and prospects for the definition of their design life. In this context, the aim of this work is to analyze the influence of migratory experience in the construction of student life project in the age group between 15 and 20 years who are attending high school in Governador Valadares. The research is justified by the need to try to understand the effects of international migration in the territory, specifically with regard to the project of life of adolescents and young returnees who have experienced different educational experiences arising from their migratory projects or caretakers. To develop this work were selected by lottery 5% of Governador Valadares schools, or 13 schools, in which a survey was made of the number of students who fits the profile of the research subjects. After this survey beyond the bibliographic and documentary research on the subject, there were 14 semi-structured interviews as data collection technique used to access the information that would enable problem response and the fulfillment of objectives. The results support the conclusion that the majority of young students were affected by the migration experience and its life plan to continue their studies through the upper ongoing insertion and plan to carry out its future plans in Brazil. The project to emigrate, when it appears, is as a secondary plan in general, an option to studies.

Keywords: Education, Youth, Immigration, life projects, Territory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO	14
1.1 O PROBLEMA DA PESQUISA	14
1.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA, TÉCNICA DE COLETA DE DADOS E AMOSTRA	16
CAPÍTULO II: O TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO COMO PROCESSO SOCIALIZADOR	19
2.1 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO	19
2.2 PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO	21
2.3 EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO, TERRITORIALIDADES E IDENTIDADE.....	25
CAPÍTULO III: A JUVENTUDE NO TERRITÓRIO: ESCOLA, SABERES E PROJETOS DE VIDA	30
3.1 A RELAÇÃO COM O SABER, OS SENTIDOS E OS SIGNIFICADOS DA ESCOLA PARA OS JOVENS	30
3.2 PROJETO DE VIDA, ESCOLA E TRABALHO.....	32
3.3 JUVENTUDE, TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADES	34
CAPÍTULO IV: MIGRAÇÃO, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES ATUAIS	37
4.1 A EDUCAÇÃO EM GOVERNADOR VALADARES E O PROCESSO MIGRATÓRIO	38
4.2 A ESCOLA NOS TEMPOS ATUAIS	42
4.3 ESCOLAS, JUVENTUDE E MIGRAÇÃO EM GOVERNADOR VALADARES.....	43

CAPÍTULO V- MIGRAÇÃO, RETORNO E PROJETO DE VIDA. ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTUDO.....	48
5.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS.....	48
5.2 O CONTEXTO DA EMIGRAÇÃO, PAÍS DE DESTINO.....	48
5.2.1 Motivos da emigração segundo os entrevistados e a relação com o território.....	51
5.2.2 A inserção no contexto escolar do exterior.....	53
5.3 O RETORNO E SEU CONTEXTO.....	56
5.3.1 A inserção no contexto escolar brasileiro e a transição entre os sistemas escolares.....	58
5.4 O TRABALHO.....	62
5.5 EXPERIÊNCIAS MIGRATÓRIAS E O SABER ESCOLAR.....	64
5.6. PROJETOS DE VIDA.....	66
5.7 HISTÓRIAS-DE-VIDAS. A TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES COM EXPERIÊNCIA MIGRATÓRIA.....	72
5.7.1 A história de vida de Sasha.....	72
5.7.2 A história de vida de Rúbia.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	86
ANEXOS.....	93

INTRODUÇÃO

A emigração no Brasil e, mais especificamente em Minas Gerais, ganhou relevância devido aos fluxos que ocorreram para os países desenvolvidos, influenciando significativamente os territórios. A cidade de Governador Valadares, dentro deste contexto, tem seu cotidiano marcado por esses movimentos populacionais.

Este trabalho analisa a inserção dos filhos de emigrantes retornados matriculados nos últimos anos da educação básica, ou seja, o ensino médio, nos diversos espaços educacionais públicos e privados, buscando identificar a influência da experiência migratória dos mesmos na construção do seu projeto de vida. Segundo Bonnemaïson (2002), a territorialidade se expressa como uma capacidade permanente dos grupos culturais de modificar e remodelar os territórios. Nesse sentido, se torna importante compreender a diversidade de troca de valores culturais e personalidades envolvidas no espaço educacional.

A educação e toda a sua forma de inserção no mundo do conhecimento é parte integrante do projeto de vida de vários jovens. Sejam eles migrantes ou não, a juventude e a adolescência representam fases da vida em que o indivíduo se depara com muitas transformações, tanto em seu corpo como em sua forma de agir e pensar, pois há uma modificação em sua personalidade, ocorrendo, também, grandes transformações em suas relações sociais. O adolescente está se firmando perante a sociedade como pessoa, como sujeito munido de direitos e deveres, está passando por um processo de formação de identidade, entendida por Sprinthall & Collins (2003, p. 202) “[...] como um processo integrador dessas transformações pessoais, das exigências sociais e das expectativas em relação ao futuro.” O adolescente tem vários sonhos e desejos, anseia por respostas e, nessa busca, nem sempre as encontra. Às vezes, a escola, a sociedade e a própria família não estão preparadas para oferecê-las, principalmente nos dias atuais, em que as mudanças são rápidas.

A escola é uma instituição central na vida de jovens e adolescentes. Assim, como instituições socializadoras como a família, a igreja, o mundo do trabalho, as redes de sociabilidade cultural e política e as culturas midiáticas, a escola constitui

uma importante esfera na constituição das identidades e subjetividades juvenis. É um espaço tempo de convivência e aprendizado, onde os estudantes passam parte significativa de seus cotidianos. A escola é lugar de fazer amigos, compartilhar experiências, valores e delinear projetos de vida. E, apesar de todas as dificuldades vividas pela escola, os jovens alimentam expectativas de que ela pode contribuir efetivamente para suas vidas, favorecendo, assim, a continuidade dos estudos e uma boa inserção profissional.

Existem vários estudos sobre o retorno e seus impactos no território (SIQUEIRA, 2009, SOARES, 1995), contudo, poucos abordam questões relativas aos jovens e suas experiências educacionais.

No retorno, as famílias trazem seus filhos que estudaram no país de destino. Alguns desses jovens estudaram no Brasil antes de emigrar, outros emigraram muito jovens e frequentaram por pouco tempo, ou não frequentaram as escolas brasileiras e outros, nasceram no país de destino e nunca foram matriculados no sistema educacional brasileiro antes do retorno dos pais. Este estudo tem como sujeitos esses jovens com experiência educacional no país de destino que são matriculados nas escolas brasileiras quando retornam. Nesse contexto, levanta-se a seguinte questão: **Qual a influência da experiência migratória na construção do projeto de vida de estudantes compreendidos na faixa etária entre 15 e 20 anos que estão cursando o ensino médio em Governador Valadares?**

A complexidade do objeto de estudo permite coadunar com o que defende Patarra (2006) de que a dinâmica das migrações internacionais envolve fenômenos diversos, e seu entendimento exige olhares multidisciplinares. Nesse sentido, o entendimento dos processos sociais envolvidos nos fluxos de pessoas entre países, regiões e continentes passa pelo reconhecimento de que, sob a rubrica migração internacional, estão envolvidos fenômenos distintos, com grupos sociais múltiplos e implicações diversas. Se, de um lado, interessa aos estudiosos da mobilidade humana reter o termo migração como forma de legitimar e garantir visibilidade do que está sendo tratado, também está posto o desafio de concretizar, em termos teóricos, “as diversas e complexas interligações de instâncias sociais, econômicas, culturais, jurídicas e institucionais, entre outras, que evoluíram com os movimentos de pessoas que cruzam fronteiras de Estados-nação.” (PATARRA, 2006, p. 09).

O fato de a juventude valadarensense conviver com parentes e amigos que continuam morando no exterior, países como Estados Unidos, Portugal, Inglaterra e

vários outros, bem como alguns deles terem dupla nacionalidade é um exemplo de como o movimento transnacional caracteriza e marca a vida desses estudantes.

A metodologia utilizada neste trabalho é qualitativa cuja amostra foi selecionada através de sorteio 5% do total das escolas de Governador Valadares, ou seja, 13 escolas.

Fizeram parte do estudo 14 estudantes. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram entrevista em profundidade e História de Vida.

O texto está dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo, é apresentada a metodologia de estudo desenvolvida por este trabalho.

O segundo capítulo apresenta uma abordagem sobre a relação entre sociedade e educação, uma análise dos principais tópicos dos clássicos da Sociologia, delimitando o exame de cada teoria e ressaltando a importância da educação segundo cada análise. Apresenta, também, os conceitos de território, territorialidade e identidade, relacionando com a importância da educação no Território e suas implicações frente às Territorialidades e o processo Identitário.

O terceiro capítulo ocupar-se-á de analisar a configuração do papel dos jovens no território e suas territorialidades, enfatizando a importância da escola na promoção da relação com o saber e dos projetos de vida da juventude que se encontra inserida neste espaço.

O quarto capítulo relaciona a importância do fenômeno migratório em Governador Valadares e as mudanças e influências que ele implica sobre o saber escolar entre os alunos que já tiveram alguma experiência migratória.

Por fim, o quinto capítulo ocupar-se-á com a apresentação da metodologia do trabalho de campo e a discussão dos resultados com base nos teóricos da migração e do território, centrando, principalmente, nos autores como Lee, Ravestein, Rafestin, Haesbart, Bonemaison, Dimeo, Santos, Siqueira, Assis, Fusco, Patarra, Sales e da educação nos autores como Freire, Charlot, Carrano, Dayrell, Weller, Krawckviz. Com base na reflexão teórica sobre os dados empíricos, buscou-se responder ao objeto central desse estudo e, assim, contribuir para o entendimento dessas nuances do fenômeno migratório.

CAPÍTULO I: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

1.1 PROBLEMA DA PESQUISA

A educação tem como objetivos a interação social e cultural, oportunizando as mais diversas formas de expressão e a construção do conhecimento. A educação, como afirma Dewey (1993), é a chave para completar a compreensão sobre as pessoas, e suas ações sobre o mundo ao seu redor. Com o advento do capitalismo industrial muda não só a forma de organização da sociedade, mas também as relações sociais de produção, a concepção de homem, de trabalho e de educação.

A educação e toda a sua forma de inserção no mundo do conhecimento é parte integrante do projeto de vida de vários jovens. Sejam eles migrantes ou não, a juventude e a adolescência, representam fases que o indivíduo se depara com muitas transformações, tanto em seu corpo como em sua forma de agir e pensar, pois há uma modificação em sua personalidade, ocorrendo também, grandes transformações em suas relações sociais. O adolescente está se firmando perante a sociedade como pessoa, como sujeito munido de direitos e deveres, está passando por um processo de formação de identidade que vem a ser segundo Sprinthall & Collins (2003, p. 202) “A formação da identidade é encarada como um processo integrador destas transformações pessoais, das exigências sociais e das expectativas em relação ao futuro.” O adolescente tem vários sonhos e desejos, anseia por respostas e nessa busca nem sempre as encontra. Às vezes a escola, a sociedade e a própria família não estão preparadas para dá-las, principalmente, nos dias atuais, em que enfrentam a imposição do mundo moderno.

Segundo Gunther (1999), o período da adolescência é um período de mudanças, de adaptação e de ajustamento. Fica para trás o mundo infantil para entrar na vida adulta com as exigências reais, principalmente no que diz respeito a profissão. A partir das suas experiências e relações com o outro e com o mundo, vão se formando enquanto sujeitos conscientes e críticos e construindo seus projetos. Segundo Nascimento (2006) ao se entender os sentidos que definem o Projeto de Vida para os adolescentes, reflete-se e revelam-se as relações que estes

estabelecem com o mundo, pois tanto a educação quanto o trabalho são fundamentais na constituição desses sujeitos-adolescentes.

Para Gunther & Gunther (1998) a compreensão do mundo social inclui atributos pessoais, habilidades sociais e a compreensão das normas, comportamentos e papéis e suas funções no contexto social. O jovem e adolescente passam a perceber e compreender seu papel, lugar social e as relações de poder presentes nas instituições e o significado de pertencer a um determinado grupo social. Grupo este, que servirá de meio para manifestação e reformulações destas transformações, quando os problemas pelos quais os adolescentes passam vão se manifestando no grupo, estes reconhecem que muitos são comuns a todos, com isso, percebem a força do grupo como um meio de transformação da realidade que estão vivendo, conseguem direcionar melhor suas ações em busca de uma sociedade mais igualitária.

O jovem que passa por uma experiência migratória, vive diferentes experiências em relação ao saber escolar, cultura e sociedade e entender em que medida essa experiência influencia seu projeto de vida é um dos aspectos centrais deste estudo. As famílias que retornam trazem jovens que antes de emigrar passaram pela experiência no sistema educacional brasileiro, ou seja, vivenciaram o saber escolar de seu país de origem. São jovens que acompanharam a família no projeto migratório antes de vivenciar a experiência escolar e jovens que retornaram com a família, mas são nascidos em território estrangeiro com pouca ou nenhuma vivência na sociedade de origem dos pais.

Partindo do pressuposto que a educação é um componente fundante da construção do projeto profissional nos moldes da educação proposta pelo sistema de ensino (CHARLOT, 2013) e considerando que a migração é uma alternativa de projeto de vida para os jovens na região o presente trabalho procura responder à seguinte questão:

Qual a influência da experiência migratória na construção do projeto de vida de estudantes compreendidos na faixa etária entre 15 e 20 anos que estão cursando o ensino médio em Governador Valadares?

Na busca da resposta a esse questionamento a pesquisa teve como objetivos específicos: a descrição da história migratória no contexto da inserção do estudante no ensino formal e no Brasil; analisar as dificuldades e facilidades em relação às práticas educacionais no processo de transição entre os sistemas de

ensino; destacar a percepção dos jovens estudantes em relação às possibilidades profissionais no Brasil; averiguar as perspectivas de projetos de vida e sua relação profissional dos jovens que tiveram a experiência migratória e estão matriculados na escola pública e na escola particular.

Nesse contexto então, destacou-se a influência do transnacionalismo¹ em relação à educação. Além de levar em consideração fatores que favorecem a integração do alunado migrante na escola. Segundo Montón (2002), existem quatro âmbitos fundamentais que devem ser trabalhados para uma inserção produtiva do estudante no processo educacional, são eles: a aquisição da competência linguística, o currículo, a família e o entorno.

A importância desse estudo está no fato de buscar compreender os efeitos da emigração internacional no território, especificamente, no que diz respeito ao projeto de vida de adolescentes e jovens retornados que vivenciaram diferentes experiências educacionais decorrentes de projetos migratórios seus ou de seus responsáveis.

1.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA, TÉCNICA DE COLETA DE DADOS E AMOSTRA

O projeto de pesquisa que deu origem a este estudo foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo Conselho de Ética e Pesquisa da Universidade Vale do Rio Doce em 26/10/2014 (documento de aprovação em anexo nº 1).

Os sujeitos estudados são jovens, estudantes das turmas do ensino médio, que passaram pela experiência migratória internacional. No caso de menores de 18 anos, foi solicitada a autorização dos pais ou responsáveis.

A entrevista semiestruturada foi a técnica de coleta de dados utilizada para acessar as informações que possibilitassem resposta do problema e o atendimento dos objetivos proposto (roteiro da entrevista anexo nº 2). Esta é uma técnica que se mostrou apropriada, pois através de contato direto com o informante, utilizando um

¹ Consideramos nesse estudo, o transnacionalismo, a experiência de adolescentes e jovens que vivenciaram a experiência migratória e inseriram-se em sistemas educacionais no país de destino, retornando para Governador Valadares estando participando do sistema educacional do município.

roteiro prévio que permite a inserção e o aprofundamento de questões que auxiliem o entendimento do fenômeno estudado.

Tendo em vista que o objeto de estudo apresenta aspectos sensíveis que em um único contato dificilmente flui, utilizou-se também a história de vida de dois sujeitos da amostra. A escolha foi centrada na capacidade de verbalização e na riqueza da experiência migratória do informante. Para construção da história-de-vida foram realizados vários encontros e contatos com a família (pai e mãe e irmãos). Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas pela pesquisadora².

O município de Governador Valadares tem um total de 262 escolas envolvendo públicas municipais e estaduais e particulares. O número de alunos matriculados no ensino médio é de aproximadamente 14.000³.

Foram selecionadas através de sorteio 5% do total das escolas de Governador Valadares, ou seja, 13 escolas. Com a autorização da Superintendência Regional de Ensino- 13ª SRE e das escolas particulares da cidade (anexos 3,4 e 5) foi realizado o levantamento do número de alunos que se enquadra no perfil dos sujeitos da pesquisa. O resultado desse levantamento indicou um total de 14 sujeitos, cujas características podem ser observadas no quadro 01. É importante destacar que são utilizados pseudônimos, preservando a identidade de cada participante da pesquisa.

Com base nessa metodologia, este estudo busca responder à sua questão central usando dados de natureza qualitativo que à luz das teorias da educação, sociológicas e estudos territoriais, representadas principalmente, pelos teóricos: Ravenstein, Lee, Marx, Weber, Durkheim, Rafesttin, Bonemaison, Dimeo, Charlot, Bourdieu, Milton Santos, Dayrell, Freire, Sales, Siqueira, Patarra, Assis, respectivamente, dão sentido e significado aos dados empíricos.

² Todos os entrevistados maiores de 18 anos ou responsáveis pelos menores de 18 anos concordaram com a realização da entrevista e assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo nº6)

³ Os dados foram fornecidos pelas redes públicas e particulares do município, considerando-se números aproximados.

³ Os dados foram fornecidos pelas redes públicas e particulares do município, considerando-se números aproximados.

Pseudônimo	Ano Nascimento	Local Nascimento	Ano da Emigração	Classificação ⁴	País de destino	Ano de Retorno	Rede
1 Ada	1997	G.V.	2013	Geração 1.0	EUA	2013	Privada
2 Agostinho	1996	G.V.	2003	Geração 1.5	Portugal	2008	Pública
3 Duda	1997	G.V.	1999	Geração 1.5	Portugal	2012	Pública
4 Eva	1996	G.V.	2002	Geração 1.5	EUA	2010	Pública
5 Fausto	1996	EUA	-	Geração 2.0	-	2007	Pública
6 Juma	1998	G.V.	2001	Geração 1.5	Portugal	2010	Pública
7 Naná	1996	EUA	-	Geração 2.0	-	2011	Pública
8 Pedro	1996	G.V.	2004	Geração 1.5	EUA	2006	Pública
9 Ruan	1998	G.V.	2012	Geração 1.5	Portugal	2012	Pública
10 Rute	1997	G.V.	2004	Geração 1.5	EUA	2008	Pública
11 Rúbia	1998	G.V.	2002	Geração 1.5	EUA	2010	Privada
12 Tião	1998	EUA	-	Geração 2.0	-	2009	Pública
13 Sasha	1995	G.V.	2003	Geração 1.5	Portugal	2010	Pública
14 Vick	1997	G.V.	2004	Geração 1.5	EUA	2009	Pública

Quadro 01: Perfil dos entrevistados.

Fonte: Pesquisa de campo, 2014.

⁴ Segundo Sales (1994) a geração 1.0 são os nascidos no Brasil que emigraram adultos (idade superior a 15 anos; a geração 1,5 são aqueles que emigraram crianças tendo pouco vivencia no Brasil (emigraram na faixa etária de 0 a 7 anos) e a geração 2.0 são filhos de brasileiros nascidos no país de destino dos pais.

CAPÍTULO II: O TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO COMO PROCESSO SOCIALIZADOR

Este capítulo abordará a relação entre sociedade e educação, analisando quais os fatores sociais intervêm nos processos educativos e como se integram segundo cada estratégia analítica. Em seguida, serão analisados os principais tópicos dos clássicos da Sociologia delimitando o exame de cada teoria e ressaltando a importância da educação. E por fim será destacada a importância da educação no Território e suas implicações frente às Territorialidades e o processo Identitário.

2.1 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

Cada sociedade humana tem maneiras diferentes de socializar as novas gerações, isto é de educá-las. De modo geral, a socialização começa na família. Não existe um único modelo de família a ser seguido entre as diferentes sociedades (OLIVEIRA, 2004). Aliás, em nossa própria sociedade as famílias organizam-se de modo diferente e, de modo geral, essas famílias estão inseridas em formas diversas de organização social pautada pela vida religiosa ou pelo mundo do trabalho, por exemplo.

No caso das sociedades ocidentais, predominam os valores do cristianismo, que tem as igrejas como lugar especialmente reservado ao culto. Mas, mesmo as famílias que praticam outras religiões, ou não praticam religião alguma, levam seus filhos desde cedo a vários locais aos quais se atribui valor importante no processo de socialização das crianças (OLIVEIRA, 2004). Com o avanço das mudanças na nossa sociedade, cada vez mais cedo as crianças são mandadas à escola, lugar por excelência da segunda fase dessa socialização. Desse modo, a escola passou a ocupar um lugar tão relevante na nossa sociedade que a responsabilidade pela formação da personalidade adulta e pela preparação para o mundo do trabalho tem sido atribuída a ela (CHARLOT, 2000).

A educação sempre contribuiu para o desenvolvimento da sociedade, pois busca nas suas raízes o verdadeiro sentido para sua evolução cultural, principalmente. É através desta interação que existem contribuições, porque a sociedade só se torna moderna com a evolução da educação. E a própria sociedade tem seu papel nestas contribuições, porque é com seu respaldo que a educação tem procurado assimilar da melhor maneira possível o que está ao seu redor. Abordando-se a questão social da educação é notório o papel da sociedade sobre esta. Pois, o fato delas estarem interligadas não faz com que nos esqueçamos das diversas transformações que a sociedade tem passado. Entre estas transformações podem ser destacadas a democratização da educação, a tecnologia, a evolução da cultura pelas diversidades e respeito às mesmas.

Considerando o papel da educação na atualidade, Edgar Morin (2003, p. 105) alega que a educação "deve reforçar o respeito pelas culturas":

A educação deve reforçar o respeito pelas culturas, e compreender que elas são imperfeitas em si mesmas, à margem do ser humano. Todas as culturas, como a nossa, constituem uma mistura de superstições, ficções, fixações, saberes acumulados e não-criticados, erros grosseiros, verdades profundas, mas essa mescla não é discernível em primeira aproximação e é preciso estar atento para não classificar como superstições saberes milenares, como, por exemplo, os modos de preparação do milho no México, que por muito tempo os antropólogos atribuíram a crenças mágicas, até que se descobriu que permitiam que o organismo assimilasse a lisina, substância nutritiva que, por muito tempo, foi o seu único alimento. Assim o que parecia irracional respondia a uma racionalidade vital.

A cultura da sociedade fornece aos seus membros modelos de comportamento social, de conduta. A esses modelos de comportamento dá-se o nome de *padrões culturais* (HARPER, 1983). Esses padrões permitem a regulação da nossa vida em sociedade. E o autor enfatiza que educar é, pois, adequar os educandos aos padrões culturais vigentes, ajustando-os segundo esses padrões, que significa torná-los capazes de se integrar na sociedade de um modo adequado ao desenvolvimento da cultura. Um exemplo é o aprendizado da língua pátria, pois assim o indivíduo aprende todo um sistema de ideias organizadas e com isso, torna-se herdeiro de todo o trabalho de séculos, necessário a essa organização.

Para o sociólogo Karl Manheim (2000), a educação pode ser utilizada tanto como fator conservador mantendo, pois a ordem social, quanto como fator construtivo de transformação consciente e intencional da ordem social vigente, isto é, como fator de mudança social. Dessa forma, a educação é inovadora ou

conservadora de acordo com o contexto histórico e social no qual se manifesta. A educação é, pois usada como método de influenciar o comportamento humano de modo que este se enquadre nos padrões vigentes de interação e organização sociais. Entretanto alguns regimes políticos totalitários usam a educação para transmitir apenas o que está de acordo com a sua ideologia política. Influenciam diretamente nos currículos escolares, promovendo um processo de alienação do indivíduo.

A educação como processo social, deve ser aberta e democrática para preparar ou equiparar as pessoas para a mudança social, isto é, para o aperfeiçoamento progressivo do ser humano.

2.2 PERSPECTIVAS SOCIOLOGICAS DA EDUCAÇÃO

A educação, para os clássicos como Durkheim, expressa uma doutrina pedagógica, que se apoia na concepção do homem e sociedade (GOMES, 1989). O processo educacional emerge através da família, igreja, escola e comunidade. Fundamentalmente, Durkheim parte do ponto de vista que o homem é egoísta, que necessita ser preparado para sua vida na sociedade. Este processo é realizado pela família e também pelo sistema educacional formal. A ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança determinados números de estados físicos, intelectuais e morais que dele reclamam, por um lado, a sociedade política em seu conjunto, e por outro, o meio específico ao qual está destinado. (DURKHEIM, 1973, p.44)

Para Durkheim, o objeto da sociologia é o fato social, e a educação é considerada como o fato social, isto é, se impõe, coercitivamente, como uma norma jurídica ou como uma lei. Desta maneira a ação educativa permitirá uma maior integração do indivíduo e também permitirá uma forte identificação com o sistema social.

Para Durkheim os conteúdos da educação são independentes das vontades individuais, são as normas e os valores desenvolvidos por uma sociedade, ou grupo social em determinados momentos históricos, que adquirem certa generalidade e

com isso uma natureza própria, tornando-se assim coisas exteriores aos indivíduos. A criança só pode conhecer o dever através de seus pais e mestres. É preciso que estes sejam para ela a encarnação e a personificação do dever. Isto é, que a autoridade moral seja a qualidade fundamental do educador. A autoridade não é violenta, ela consiste em certa ascendência moral. Liberdade e autoridade não são termos excludentes, eles se implicam. A liberdade é filha da autoridade bem compreendida, pois, ser livre não consiste em fazer aquilo que se tem vontade, e sim em se ser dono de si próprio, em saber agir segundo a razão e cumprir com o dever. E justamente a autoridade de mestre deve ser empregada em dotar a criança desse domínio sobre si mesma (DURKHEIM, 1973, p.47).

Talcott Parsons (1964), sociólogo americano, observa que a educação, entendida como socialização, é o mecanismo básico de constituição dos sistemas sociais e de manutenção e perpetuação dos mesmos, em formas de sociedades, e destaca que sem a socialização, o sistema social é ineficaz de manter-se integrado, de preservar sua ordem, seu equilíbrio e conservar seus limites. O equilíbrio é o fator fundamental do sistema social e para que este sobreviva é necessário que os indivíduos que nele ingressam assimilem e internalizem os valores e as normas que regem seu funcionamento.

Neste ponto pode ser encontrada uma primeira diferença com o pensamento de Durkheim, que destaca sempre o aspecto coercitivo da sociedade frente ao indivíduo. Parsons (1964) afirma que é necessário uma complementação do sistema social e do sistema de personalidade, ambos sistemas tem necessidades básicas que podem ser resolvidas de forma complementar. O sistema social para Parsons funciona harmonicamente a partir do equilíbrio do sistema de personalidade. A criança aceita o marco normativo do sistema social em troca do amor e carinho maternos.

Este processo se desenvolve através de mediações primárias: os próprios pais através da internalização de normas iniciam o processo de socialização primária. A criança não percebe que as necessidades do sistema social estão se tornando suas próprias necessidades. Desta maneira, para Parsons, o indivíduo é funcional para o sistema social. Tanto para Durkheim como para Parsons, os princípios básicos que fundamentam regem ao sistema social são: continuidade, conservação, ordem, harmonia e equilíbrio.

Estes princípios regem tanto no sistema social, como nos subsistemas. De acordo com Durkheim bem como Parsons, a educação não é um elemento para a mudança social, e sim, pelo contrário, é um elemento fundamental para a conservação e funcionamento do sistema social.

Seguindo estes parâmetros, destaca-se também Bourdieu, que ressalta, que a escola é um mecanismo que contribui para a manutenção da estabilidade social, inculcando ideias que permitem a reprodução, tornando os agentes parte obediente das regras do jogo social. Porém na análise deste teórico um aspecto que contrapõe as teorias de Durkheim e Parsons, é que existe a possibilidade de o indivíduo promover a ruptura e transformação frente à realidade inserida à medida que cada agente envolvido se comprometesse a reconhecer, identificar e rever seu *habitus*.

Para Bourdieu, quando o agente desvenda seu papel no espaço social, obtém uma liberdade relativa, no sentido de que pode fazer escolhas mais conscientes, o que permite que não se sinta tão à deusa, ou de mãos atadas frente à realidade que o cerca, e lhe proporciona instrumentos fundamentais para, ao menos visualizar a possibilidade de mudança (GONÇALVES, 2011).

Contradizendo a teoria de Bourdieu e ao mesmo tempo estabelecendo uma tentativa de enriquecê-la, Bernard Charlot propõe uma pedagogia do sujeito, ao destacar críticas à teoria da reprodução, que segundo ele se as mesmas tentam de alguma forma explicar o fracasso escolar através da origem sociocultural dos alunos, as mesmas não explicam os casos marginais, ou seja, as crianças provenientes de meios socioculturais desprivilegiados e que, no entanto saem-se bem na escola.

Bernard Charlot também estranha o fato de as teorias da reprodução ignorarem a questão do saber escolar, reduzindo a escola a um espaço onde se processam mecanismos de diferenciação social (CHARLOT, 2013).

Dando continuidades a oposição frente às teorias acima, especificamente a Durkheim e Parsons, uma corrente estaria constituída pela obra de Dewey e Mannheim (GOMES, 1989). O ponto de partida de ambos autores é que a educação constitui um mecanismo dinamizador das sociedades através de um indivíduo que promove mudanças. O processo educacional para Dewey e Mannheim, possibilita ao indivíduo atuar na sociedade sem reproduzir experiências anteriores, acriticamente.

Para Dewey (1971) é impossível separar a educação do mundo da vida. A educação não é preparação nem conformidade. Educação é vida, é viver, é desenvolver, é crescer. Nessa perspectiva, a escola é definida como uma micro-

comunidade democrática. Seria o esboço da socialização democrática, ponto de partida para reforçar a democratização da sociedade.

Na perspectiva de Dewey (1971), educação e democracia formam parte de uma totalidade, definem a democracia com palavras liberais, onde os indivíduos deveriam ter chances iguais. Em outras palavras, igualdade de oportunidades dentro de um universo social de diferenças individuais.

Em relação à Mannheim (1971), a educação é uma técnica social, que tem como finalidade controlar a natureza e a história do homem e a sociedade, desde uma perspectiva democrática. Define a educação como: “O processo de socialização dos indivíduos para uma sociedade harmoniosa, democrática porém controlada, planejada, mantida pelos próprios indivíduos que a compõe” (MANHEIM, 1971, p.34).

A prática da socialização percorre diversos espaços, como família e outros grupos primários, a escola, clubes, sindicatos, etc. Assim, a prática democrática emerge horizontalmente permitindo a estruturação de uma sociedade igualitária. Neste sentido Mannheim concorda com Dewey que essa prática deveria ser institucionalizada.

E sob outra abordagem sociológica revolucionária, os trabalhos de Karl Marx (1964) ressaltaram que a educação é parte da superestrutura, que é condicionada pelas forças materiais de produção. A classe dominante impõe suas ideias como meio de controle. Na visão de Marx (1964), a ideologia é uma falsa consciência, que impede as pessoas dominadas de perceberem seus interesses. Na sociedade de classes as pessoas sofrem a alienação porque seu trabalho não leva à auto realização e a satisfação de suas necessidades econômicas (GOMES, 1989). Teoria e prática devem estar unidas: a práxis é essencial. Como consequência a educação é um meio de dominação no capitalismo e deve servir como condutora do comunismo. A educação pode ser uma força de mudança social, mas depende de mudanças prévias do poder político, além do que o trabalho e a educação devem estar associados.

Por fim, o teórico Weber encara a Sociologia como ciência interpretativa, que também investiga valores, embora nem por isso deva estabelecer normas e ideais (GOMES, 1989). Assim afasta-se de Durkheim e Marx. Para Weber (1968), os sistemas escolares são burocracias, isto é, organizações baseadas na autoridade legal. A estratificação social apresenta dimensões econômicas, social e de

distribuição do poder a partir das quais emergem, respectivamente, as classes, grupos de status e partidos. A educação pode servir de marca de um grupo de status, assim como critério de seleção que não está ligada à competência. O diploma na sociedade burocrática pode criar privilégios análogos aos da aristocracia. Nas sociedades industriais os requisitos ocupacionais dependem em grande parte de relações de poder. A educação é um recurso utilizado pelos grupos sociais em sua competição pela riqueza, prestígio e poder. A educação fornece credenciais que servem como moeda para obtenção de empregos e de meio de seleção natural.

Apesar das profundas diferenças que separam as correntes sociológicas que analisam a educação, e que não podem ser ignoradas, existe entre elas um ponto de encontro: a educação constitui um processo de transmissão cultural no sentido amplo do termo (valores, normas, atitudes, experiências, imagens, representações) cuja função principal é a reprodução do sistema social. Isto é claro no pensamento durkheimiano (1973) ao afirmar que longe de a educação ter por objeto único e principal o indivíduo e seus interesses, ela é antes de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência. E conclui que “a sociedade só pode viver se dentre seus membros existe uma suficiente homogeneidade. A educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando desde cedo na alma da criança as semelhanças essenciais que a vida coletiva supõe”. (DURKHEIM, 1973, p. 52).

2.3 EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO, TERRITORIALIDADES E IDENTIDADE

O geógrafo europeu Ratzel trouxe importante conceito de território para a Geografia e para as ciências humanas. Segundo o autor, “organismos que fazem parte da tribo, da comuna, da família, só podem ser concebidos junto a seu território” (RATZEL, 1990, p.30), e ainda, “do mesmo modo, com o crescimento em amplitude do Estado, não aumentou apenas a cifra dos metros quadrados, mas, além disso, a sua força, a sua riqueza, a sua potência” (RATZEL, 1990, p.31.). Entende-se claramente que o autor acredita no território como um espaço necessário a qualquer população e seu Estado para evoluir, em todos os sentidos. Nota-se sua aproximação com os preceitos de Darwin e a compreensão do território humano

muito próximo do território de outras espécies, objeto da Biologia. Para ele então, o território é o espaço desde o qual uma família encontra sua subsistência, até o espaço necessário a evolução de um Estado, que deve assim, sempre pensar na aquisição de mais espaços territoriais.

Outro autor chave nesta discussão é Raffestin. Contrapondo-se a idéia de Ratzel, ele começa sua tese analisando o quadro conceitual de Ratzel, considera-o muito amplo, naturalista, e sociológico; mas seria errôneo condená-lo por ter "naturalizado" a geografia política (RAFFESTIN, 1993). Logo, a proposta de Raffestin é repensar o conceito de território deixado por Ratzel e pela Geografia Política Clássica. Para o autor, as bases para a compreensão do território como uma relação do homem com espaço, estão no poder, nesse sentido afirma que é essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território.

O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator "territorializa" o espaço (RAFFESTIN, 1993), sendo assim, "[...] o território é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. O espaço é a "prisão original", o território é a prisão que os homens constroem para si" (RAFFESTIN, 1993, p.). Ou seja, as pretensões do autor em relação ao território vão para além da visão biológica da expressão, sendo o conceito mediado por uma relação de poder que modifica o espaço (no campo imaterial), já que o território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção, a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder (RAFFESTIN, 1993).

Dando sequência à abordagem de território, o autor Robert Sack (1986) considera a territorialidade como estratégia de controle, chamando atenção para suas multiescalas (das relações espaciais de uma casa às de países) e para variação temporal (territórios diferenciados em partes diferentes de um dia, por exemplo). Bonnemaïson (1981) faz uma aproximação dos conceitos de lugar e território. Para ele "um território, antes de ser uma fronteira, é um conjunto de lugares hierárquicos, conectados por uma rede de itinerários". No interior deste espaço-território os grupos e as etnias vivem certa ligação entre o enraizamento. A territorialidade se situa na junção destas duas atitudes: ela engloba ao mesmo

tempo o que é fixação e o que é mobilidade ou, falando de outra forma, os itinerários e os lugares (BONNEMAISON, 1981).

A territorialidade, como atributo humano, é primariamente condicionada por normas sociais e valores culturais, que variam de sociedade para sociedade, de um período para outro. Ela resulta de processos de socialização, da psicologia coletiva, da interação entre seres humanos mediados pelo espaço. Entendida à semelhança de substantivos análogos, como brasilidade, sexualidade e outros, a territorialidade, no singular, remeteria a algo extremamente abstrato: aquilo que faz de qualquer território um território, isto é, relações de poder espacialmente delimitadas e operando sobre um substrato referencial (RAFESTIN,1993) e ainda ao sentimento de “pertencer àquilo que nos pertence”. Territorialidade não é, por outro lado, sinônimo de raízes territoriais, já que é transportável e é dinâmica, como no caso de migrantes que se apropriam de novos territórios e reconstituem suas identidades territoriais em novos espaços.

A territorialidade reflete, então, o vivido territorial em toda sua abrangência e em suas múltiplas dimensões – cultural, política, econômica e social. Os homens “vivem,” ao mesmo tempo, o processo territorial e o produto territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivistas, entendendo-se que todas são relações de poder, visto que há interação entre os atores que procuram modificar tanto as relações com a natureza como as relações sociais. Estabelece-se, assim, uma dialética socioespacial. As práticas sociais são moldadas na relação com seu meio de referência, adquirindo contornos particulares em áreas geográficas específicas e articulando-se nas diferentes escalas. A partir do espaço geográfico, cria-se uma solidariedade orgânica, o conjunto sendo formado pela existência comum dos agentes exercendo-se sobre um território comum. A sobrevivência do conjunto, não importa que os diversos agentes tenham interesses diferentes, depende desse exercício da solidariedade indispensável ao trabalho e que gera a visibilidade do interesse comum. Do mesmo modo, tais práticas moldam os territórios, imprimindo-lhes as marcas de suas decisões e intervenções sobre os mesmos.

Enfim, assim como a perspectiva de lugar, o território é repleto de subjetividades, simbolismos e culturas. Ou ainda, o território ganha o simbolismo a partir de seu uso, o “território usado” nas palavras de Milton Santos (1994), ou “território do cotidiano”. Para Haesbaert (2001), o território traz consigo a dimensão

tanto do simbólico, quanto do material. Desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de terra-territorium quanto de terreo-territor (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam aliados da terra, ou no “territorium” são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por extensão, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) e a efetiva “apropriação”. (HAESBAERT,2001)

Diante disso, é importante dizer que a dimensão do simbólico, então, representa o poder e a identidade. Para além do poder, mais discutido, chega-se à dimensão da identidade, algo de imensa importância, e ressaltado por Di Méo (2004), pois para o autor, ela resulta sempre de uma relação interativa entre agentes e atores sociais. Percebe-se então, porque o território e a questão da identidade estão indissociavelmente ligados: a construção das representações que fazem certas porções do espaço humanizado dos territórios é inseparável da construção das identidades (CLAVAL, 1999). Ou ainda, território é o espaço das experiências vividas, onde as relações entre os atores, e destes com a natureza, são relações permeadas pelos sentimentos e pelos simbolismos atribuídos aos lugares. São espaços apropriados por meio de práticas que lhes garantem certa identidade social/cultural (HAESBAERT, 2001).

Compreende-se assim, que para além das perspectivas material e do poder da categoria território, a identidade, o simbolismo e a cultura são dimensões essenciais para sua compreensão. A relação entre identidade e território é tão forte que “toda identidade implica numa territorialização, assim como a territorialização permite a permanência identitária” (CORREA, 2005, p. 64.). Torna-se necessário, portanto, para uma aproximação com a percepção espacial do território, compreender o valor da identidade cultural na formação da subjetividade que aparece como algo fundamental.

Diante desses pressupostos, analisar o território educacional é perceber a multiplicidade de valores, símbolos e aspectos culturais que norteiam a educação e a percebem tanto como evolução quanto como regulação do espaço social. Sendo assim, entender a educação como campo de atuação do território, é perceber que a mesma permite a mediação dos indivíduos sobre o espaço à medida que o processo

identitário é repassado pela filosofia educacional e enraizado por cada indivíduo no contexto que se encontra inserido (BONNEMAISON, 2002).

Conforme afirma Bonnemaïson (2002) a territorialidade diz respeito a capacidade dos grupos culturais de fabricar territórios e neles constituir sua existência, ou seja construir seus cotidianos. Essa territorialidade está em contínua mudança, é um vir a ser que se reproduz. Nesta premissa a Educação tem um papel fundamental, pois diversifica, insere e relativiza a capacidade do indivíduo de perceber o meio que se encontra inserido.

A sociedade e a educação são elementos fundantes no desenvolvimento humano, contudo, como foi relatado por autores já citados, elas dependem de outros fatores para que esse desenvolvimento seja cada vez mais eficaz, como, por exemplo, da política. As duas ainda têm muito para aperfeiçoar. Isso será possível quando a escola se unir com a sociedade, porque dessa maneira poderão atender as demandas a partir de uma reflexão crítica, isenta de fatores ideológicos que defendem grupos e classes específicas.

Apesar de toda a divergência entre as análises teóricas, concordam em um aspecto: a educação constitui um processo de transmissão cultural no sentido amplo do termo (valores, normas, atitudes, experiências, imagens, representações) cuja função principal é a reprodução do sistema social, o que denota a este campo educacional uma análise como um território específico. E neste território da educação, a territorialidade é a própria consciência territorial do grupo, da qual dependem tanto as suas identidades individuais quanto aquelas de natureza mais coletiva.

Neste estudo partiremos do pressuposto que o campo educacional na sociedade contemporânea necessita ser mais valorizado, politicamente, por que são nas ações políticas que são extraídas mudanças substanciais na área educacional. A função da educação é integrar o indivíduo à sociedade, algo que vai além da mera transmissão de conteúdos, sendo também a representação de um espaço vivo, onde se constrói sonhos, projetos e desejos. Cada jovem exerce seu papel na sociedade e, portanto são atores no mundo social, reproduzindo regras, normas, valores, mas também inovando e transformando saberes construídos e adquiridos em instituições como a escola por exemplo, em capacidades que direcionarão seus projetos de vida.

CAPÍTULO III:

A JUVENTUDE NO TERRITÓRIO: ESCOLA, SABERES E PROJETOS DE VIDA

Segundo Carrano (2008), a juventude é ao mesmo tempo uma condição social e um tipo de representação, pois de um lado há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária e do outro há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo da vida.

A vivência dos jovens no território constitui uma base importante para a história de vida dos mesmos e fornece elementos significativos para perceber como eles refletem as territorialidades vividas. E entender a forma como os jovens se relacionam com o território, é um componente importante para a compreensão de seus cotidianos e como definem seu projeto de vida.

Nesse universo, emerge o papel da escola e toda a sua importância para este grupo específico, que são os jovens. Este capítulo, portanto abordará essa importância, os sentidos e significados da escola para os jovens e o papel que esta instituição exerce na definição dos seus projetos de vida.

3.1 A RELAÇÃO COM O SABER, OS SENTIDOS E OS SIGNIFICADOS DA ESCOLA PARA OS JOVENS

De acordo com Charlot (2013), a escola como instituição formal de ensino é o local onde o indivíduo entra em contato com saberes específicos, assim como são estabelecidas relações de aprendizagem diferenciadas de outros ambientes educativos, porém não sem levar em consideração que a relação com o aprender e com o saber é uma relação social, epistêmica e de identidade.

A escola é vista, desde sempre, como lugar de aprendizagem; lugar frequentado por crianças, jovens e adultos com o objetivo de aprender coisas que não sabem; lugar onde se passa do não saber para o saber. Porém, a escola não é o único local que possibilita aos indivíduos tal movimento, uma vez que existem muitas maneiras de se apropriar do mundo e, conseqüentemente, muitas maneiras

de aprender, assim como muitas “coisas para aprender”. Aprender pode significar muitas coisas.

Na visão de Charlot (2000, p.59), pode ser “adquirir um saber (conteúdo intelectual)”; “dominar um objeto ou uma atividade” e “entrar em formas relacionais”. Portanto, aprender é muito mais abrangente do que o saber, uma vez que existem muitas maneiras de aprender, assim como muitas coisas a serem apreendidas, sendo o “saber como conteúdo intelectual” apenas uma delas. Desse modo, o indivíduo, na tentativa de se apropriar do saber, estabelece múltiplas relações de aprendizagem com o mundo, das quais a intelectual é apenas uma.

No tocante a isto, é de grande importância que o jovem perceba e se identifique com o espaço escolar para a consolidação dos saberes, pelo menos o intelectual. No entanto para se compreender os sentidos e significados que os jovens atribuem à escola, é fundamental considerar que eles produzem uma maneira própria de ver e valorizar a escola a partir de seus pertencimentos aos diferentes contextos sociais. E nem sempre o interesse deste jovem coaduna com o que é oferecido no interior do espaço educativo, o que influenciará diretamente no seu saber.

A adesão à escola ou mesmo a “motivação” para os estudos dependem muito das experiências individuais, dos interesses e das identidades que se constroem a partir da realidade vivida e das interações com outras pessoas e instituições, entre elas a própria escola. Ao se analisar por exemplo, os jovens da classe média, filhos de pais escolarizados a escola pode ser muito diferente, pois para eles uma longa escolarização é algo esperado. Já para os jovens das camadas populares, as experiências dos pais e de outros amigos de bairro nem sempre acenam para um futuro promissor a partir da escolarização. Muitas vezes, esta se configura num investimento de alto risco. A inserção destes jovens em espaços coletivos ou outros agrupamentos juvenis como grupos de jovens da igreja, grupos culturais, projetos sociais pode contribuir para um maior engajamento escolar. Ou mesmo uma experiência individual no trabalho ou na vida pessoal um relacionamento afetivo, uma amizade, o contato com um parente pode fazer a diferença na relação com a escola (DAYRELL, 2007).

Enquanto para alguns jovens estudantes a escola representa uma obrigação que os pais ou a sociedade impõem, para outros, estudar está diretamente relacionado à sua inserção no mercado de trabalho. Assim, traçam planos para o

futuro profissional e esperam que a escola contribua ascensão social. Já outros valorizam a escola considerando os aprendizados que ela proporciona para a vida.

Para muitos jovens, o valor da escola está também no fato de ser um lugar em que se encontra os amigos, fazem amizades e se relacionam. Por vezes, a escola é um abrigo protetor em meio a territórios de moradia ameaçadores do seu cotidiano.

Algumas pesquisas, segundo Dayrell (2007) indicam que os jovens demandam uma escola que faça sentido para a vida e que contribua para a compreensão da realidade. Eles reivindicam que o que se ensina na escola tenha vínculos com o seu cotidiano. Muitos jovens estudantes expressam suas dificuldades para estabelecer uma conexão entre os conteúdos curriculares e suas vidas. Sendo assim, é importante que a escola que é um lugar de aprender, compreenda como os jovens aprendem e quais são os conhecimentos que demandam da escola.

Para Charlot (2000) estas seriam uma das condições para uma aprendizagem significativa, pois as situações de aprendizagem não são marcadas somente pelo local e pelas pessoas, mas também por um determinado momento da história pessoal, que também é um momento da história da humanidade, da sociedade e do espaço onde se vive e se aprende com outras pessoas.

Por fim um último aspecto a se pensar quanto aos sentido da escola para os jovens e a consequente consolidação do saber, é perceber o importante papel do professor na mediação entre o ser jovem e ser estudante. Educar neste cenário exige do professor uma maior inserção no universo juvenil, estando mais próximos dos jovens e aprender a ouvi-los, perceber suas potencialidade e estabelecer relacionamentos interpessoais significativos, pois a relação dos jovens com a escola é, em grande parte construída a partir dessa mediação.

3.2 PROJETOS DE VIDA E ESCOLA

Ao problematizar os aspectos em relação ao projeto de vida de jovens, percebe-se as múltiplas dimensões que integram as identidades juvenis. Autores como Machado, Dayrell e Weller embasam análises cruciais que remetem à análise de projeto de vida, um tema muito importante a ser considerado na relação juventude e escola.

Segundo Machado (2004) o projeto de vida é o que vai permitir fugir aos determinismos e improvisos, organizando e planejando as ações futuras dos jovens. Diante disso a importância dos projetos de vida para os jovens se dá pelo fato de que os desejos e as fantasias que lhe dão substância são transformados em objetivos passíveis de ser perseguidos, representando assim uma orientação, um rumo de vida. Isso significa que o projeto é inerente à condição humana.

É na juventude que esse processo começa a mostrar-se de forma mais complexa. As demandas são outras e as decisões, muitas vezes, precisam ser tomadas de forma individual e autônoma. Seguir a religião dos pais ou não? Que locais frequentar e com quem? Que profissão seguir? E várias outras perguntas. Ou seja, a juventude, é quando o sujeito começa a se perguntar que rumo tomar na vida. Todas essas são dimensões importantes e devem ser contempladas quando se discute projetos de vida.

O jovem que passou por uma experiência migratória, pode ter embutido em seus projetos de vida, o interesse por uma nova migração ou não, pois o fato de já terem vivido esta experiência, é uma considerável diferença entre os outros jovens. Porém o retorno e a inserção na escola podem demarcar mudanças significativas que influenciarão no projeto de vida destes jovens, ou seja, os mesmos se inserirão em um novo território e encontrará outras territorialidades que poderá circunscrever suas possibilidades de realizar experiências e perseguir diferentes objetivos.

Neste contexto os projetos podem mudar de acordo com as circunstâncias, os valores vigentes em determinados momentos da vida, as interações sociais, e até com os suportes materiais e simbólicos com os quais contam. No diálogo com os jovens pode-se perceber que eles aderem a determinadas posturas político-ideológicas que marcam um determinado tempo ou sociedade ou ainda realizam escolhas profissionais baseadas nas profissões que são valorizadas no grupo familiar ou aquelas mais prestigiadas na sociedade em que vivem.

Diante disso, quanto mais o jovem conhece a realidade em que se insere, compreende o funcionamento da estrutura social com seus mecanismos de inclusão e exclusão e tem consciência dos limites e das possibilidades abertas pelo sistema na área em que queira atuar, maiores serão as suas possibilidades de elaborar e de implementar o seu projeto. Destaca-se aí que a escola, tem um papel fundamental na definição dos projetos de vida dos jovens, pois a disseminação de conhecimentos gera capacidades para estes compreendam toda a estrutura social.

A elaboração de um projeto de vida é fruto de um processo de aprendizagem, no qual o maior desafio é aprender a escolher. A escolha também é objeto de aprendizagem, pois se aprende a escolher e a se responsabilizar pelas escolhas.

É importante ter clareza de que os projetos não devem ser considerados apenas na perspectiva futura, mas na relação que esse futuro almejado guarda com o presente vivido e com o passado experimentado. Porém esta variável é um tema ainda não incluso nos currículos escolares das escolas brasileiras, e para preencher esta lacuna um caminho trilhado é o trabalho com narrativas biográficas. Assim também a experiência migratória e todas as dimensões que a envolve não encontra respaldo no currículo das escolas públicas, e outros vieses têm sido propostos.

É importante que os profissionais da educação, tenham em mente um aspecto essencial desta categoria o intransferível da ação projetada. Ou seja, como afirma Machado (2004) de que não se pode projetar pelos outros. E assim o entendimento dessa dimensão é fundamental, sobretudo no que tange aos projetos de vida, no sentido de que, por exemplo, os pais não podem (ou pelo menos não deveriam) projetar pelos filhos.

Assim também a escola e seus professores não podem (ou não deveriam) querer que os estudantes cumpram projetos da instituição que ignorem os próprios projetos traçados pelos jovens para suas vidas. Por isso, é muito importante estimular estes jovens a terem capacidade de projetar e acreditar nos seus sonhos e desejos e também contribuir para que desenvolvam as capacidades para realizá-los.

3.3 JUVENTUDE, TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADES

De acordo com Milton Santos (2000) o território se define pelo uso que as sociedades e comunidades humanas fazem do espaço. Assim, o território é espaço vivido. Ele é produzido socialmente pelos sujeitos sociais em suas ações e engloba a produção da vida humana em sentido mais amplo. Envolve as dimensões da produção material da existência, da circulação e do consumo, bem como as dimensões subjetivas, simbólicas, culturais, éticas, morais, estéticas, etc.

Considera-se assim, que a constituição social dos territórios se dá por meio das relações estabelecidas por indivíduos e grupos humanos. E isso envolve valores, conflitos, interesses, convergências e relações de poder. Exemplos disso podem ser citados ao se pensar que uma mesma cidade é constituída por profundas desigualdades, com bairros muito ricos e bem equipados. E outros muito pobres e com as características e precariedades estruturais das periferias e favelas. E frente a esta desigualdade os episódios de diferença social, são demarcados de acordo com as territorialidades específicas que definem cada local, uma vez que os bairros mais pobres são também aqueles mais vitimados pela violência policial e também os menos privilegiados com investimentos em saneamento básico pelo poder público. Assim a ocupação do território envolve valores, conflitos e disputas de poder, porque são muitos pois são muitos os interesses em jogo.

Por tudo isso analisar a inserção da juventude no território é muito importante nos variados contextos, mas principalmente no escolar. Uma vez que isso permite pensar a maneira como os jovens constroem e dão significados aos espaços a partir dos locais que frequentam, dos estilos de vida, da produção de culturas juvenis, dos padrões de consumo, das relações de poder, dos espaços de lazer e sociabilidade. Permite também, pensar de que forma os espaços vividos, construídos e ressignificados pelos jovens influenciam em suas escolhas e em seus projetos de vida.

Diante disso, se a ocupação do território, como já foi dito, reflete relações de poder, justifica-se então que dentro de um mesmo território (o Brasil por exemplo) as desigualdades entre campo e cidade, entre Norte e Sul, entre centro e periferia, são tão visíveis. Essas desigualdades econômicas, políticas, sociais e culturais, bem como as diferenças linguísticas e culturais, alimentam alguns estigmas relativos aos moradores de determinados territórios. No jogo das relações de poder envolvendo tais espaços, essas desigualdades produzem diferenças que inferiorizam alguns territórios e acabam por estigmatizar os sujeitos que ali vivem. Quanto a isso, as relações de poder entre territórios, mediadas por interesses diversos, influenciam ou mesmo estimulam mudanças na ocupação do território, tendo como resultado o estímulo às migrações, que marcam a vida de muitos jovens que já viveram este processo.

No Brasil a migração teve características distintas em diferentes períodos históricos, como a entrada de estrangeiros no Brasil em diferentes períodos e por

razões distintas; a saída de moradores do campo rumo aos grandes centros urbanos, que alguns estudiosos chamam de êxodo rural; a saída de pessoas das regiões Norte/Nordeste para o Sul/Sudeste/Centro-Oeste e mais recentemente a saída de brasileiros para outros países, chamada de migração internacional.

De acordo com a Organização das Nações Unidas (2010), os jovens são os sujeitos que mais protagonizam os movimentos populacionais. Por conta disso muitas vezes precisam abandonar a escola ou concluir os estudos de forma dispersa pela necessidade de se deslocar para trabalhar ou mesmo para acompanhar a família nesses deslocamentos pelo território.

Por fim, é importante ressaltar que a vivência no território constitui uma base importante para a história de vida dos jovens e fornece elementos significativos para perceber como eles refletem as territorialidades vividas. Os jovens que passaram por uma experiência migratória refletem um fundo de saberes específicos sobre o processo que viveram. E entender a forma como os jovens se relacionam com o território pode permitir a compreensão como eles vivem e convivem em seus territórios de vida familiar, lazer e trabalho, bem como definem seu projeto de vida.

CAPÍTULO IV

MIGRAÇÃO, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES ATUAIS

A escola na contemporaneidade reflete as formas de organização da sociedade e do capital. A educação é prioritariamente um instrumento que serve ao desenvolvimento de potencialidades para o mundo da produção. Nesse contexto emergem desigualdades no que tange ao acesso e as prioridades, competências e interesses dos indivíduos.

Segundo autores clássicos como Paulo Freire (2002), para encarar variados desafios que se impõem à educação nos dias atuais, caberá à Instituição escolar desenvolver critérios práticos e democráticos no interior da escola. Vale aqui refletir o que foi ressaltado por Paulo Freire, ao afirmar que as mudanças na escola não podem ser pensadas de cima para baixo, mas deve ser a representação “viva” das necessidades, inquietudes, utopias da própria escola, daqueles que a constituem, para que se possa fazer frente às contínuas mudanças ocorridas na sociedade atual, partindo do “saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível”.

Todo este contexto é ressaltado e almejado por vários profissionais da educação, aliado à importância de que cada profissional perceba tamanhos desafios, principalmente no ensino médio. Entre eles o de perceber a variedade cultural e incorporá-la como saber escolar no espaço interno da escola. Uma das formas de perceber essa variedade, por exemplo, diz respeito ao objeto desse estudo, ou seja as experiências migratórias dos vários alunos que se encontram inseridos neste espaço educativo.

Este capítulo pretende levantar estas mudanças e associá-las ao fenômeno da migração, e as influências sobre o saber escolar entre os alunos que já tiveram alguma experiência migratória. A relação estudante migrante e escola, junto com o saber escolar e a participação familiar tem ocupado espaço crescente nos estudos realizados em cidades marcadas pelo fenômeno da migração, como Governador Valadares, por exemplo, que vivencia o que é denominado de uma cultura de migração internacional.

4.1 A EDUCAÇÃO EM GOVERNADOR VALADARES E O PROCESSO MIGRATÓRIO

No município de Governador Valadares a educação básica é oferecida em tempo integral, nas escolas da rede municipal⁵, algumas particulares e algumas da rede estadual. Conforme tabela abaixo o município tem número considerável de escolas, que envolvem as diferentes etapas da educação básica, destacando-se assim um número aproximado de 53.878 alunos⁶, matriculados nas turmas de educação infantil, séries iniciais e finais do ensino fundamental e médio.

REDES	NÚMERO DE ESCOLAS	NÚMERO DE ALUNOS
ESTADUAL	67	20.235
MUNICIPAL	49	18.918
PARTICULAR	154	14.725
TOTAL:	262	53.878

Quadro 2: Total de alunos por rede de ensino no Município de Governador Valadares
Fonte: Dados coletados nas redes de ensino, 2014. Ponto no final

A cidade de Governador Valadares tem uma população estimada de 275.568 habitantes, segundo dados do IBGE de 2013. Desse total de habitantes, 40% são Jovens e adolescentes, destes 30% está matriculada nas redes de ensino do município. Em 2008, contava com aproximadamente 62.156 matrículas, 3.759 docentes e 262 escolas nas redes pública e particular⁷.

Segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares – SMED e 13ª Superintendência Regional de Ensino, o índice de alfabetização de adultos é de 81,19% e a taxa bruta de frequência escolar no município de Governador Valadares é de 81,19%. O município conta com um dos maiores polos educacional da região do Vale do Rio Doce, destacando-se a Universidade Vale do Rio doce, que foi fundada em 1967, além de várias outras instituições particulares de menor porte. Atualmente tem também, um Instituto Federal, inaugurado em 2010 com vários cursos técnicos e 1 curso superior e um

⁵ A Rede municipal atende um total de 20721 alunos.

⁶ Número levantado pela pesquisadora através de dados coletados em cada rede de ensino em março de 2014.

⁷ Os dados foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares – SMED através de contato pessoal com os responsáveis pelo setor.

campus avançado da Universidade Federal de Juiz de Fora, inaugurada em 2011 com cursos nas áreas de saúde e humanas⁸.

Ainda segundo dados fornecidos pela SMED e SRE (Superintendência Regional de Ensino) o índice de evasão escolar no ano de 2013 diminuiu em relação aos outros anos. No entanto ainda é considerável a porcentagem de evadidos compreendidos na faixa etária de 14 a 17 anos, um fato responsável pelo retorno de muitos desses jovens aos estudos para cursar a EJA (Educação de Jovens e Adultos) nas redes de ensino públicas e particulares. Segundo Gadotti (2005) são vários os fatores que explicam as causas da evasão escolar, dentre eles o ingresso no mercado de trabalho informal.

A migração internacional tem impactos na vida de crianças, adolescentes e jovens que são ainda muito pouco estudados, principalmente os aspectos ligados à educação, e os projetos de vida, e suas perspectivas em relação ao Brasil. E analisar o fenômeno migratório internacional da microrregião de Governador Valadares e os processos migratórios de uma maneira geral é perceber a complexidade que os envolve. Como aborda Siqueira (2009), tratar este fenômeno isoladamente, enquadrando-o intrinsecamente sob a ótica de uma única teoria, não é algo proveitoso, pois não abarca a complexidade que o envolve. Para iniciar toda a análise desse processo, é necessário contextualizar e elucidar alguns aspectos inerentes ao desenvolvimento da cidade de Governador Valadares e microrregião e a influência deste sobre a evolução do processo migratório.

De acordo com estudiosos do fenômeno migratório na cidade, entre eles Siqueira (2009), Assis (1999), Sales (1999) e Fusco (2001), os primeiros migrantes brasileiros saíram de Governador Valadares na década de 60, mais especificamente em 1964. Antes disso, na década de 40, chegaram dezenas de americanos para trabalharem nas obras da linha férrea Vitória-Minas. Era época da Segunda Guerra Mundial e a demanda de ferro era grande⁹. A companhia que veio para expansão da estrada de ferro trouxe um grupo de engenheiros americanos para a cidade e, com eles, todo o deslumbramento da cultura norte-americana.

No tocante, às teorias migratórias que explicam este fenômeno, destaca-se que o processo evolutivo do fluxo migratório da microrregião de Governador

⁸ Id. Ibid.

⁹ Era época da Segunda Guerra Mundial. A ampliação de Estrada de ferro para transporte do minério de Itabira para o porto de Vitória tinha como principal objetivo atender a demanda dos aliados.

Valadares é resultado de vários fatores, entre eles, o mais definidor que permitiu uma crescente demanda de emigrantes Valadarenses para os EUA, Portugal e outros países foram à constituição das redes sociais. São as redes que, quando configuradas, direcionam os fluxos de migrantes para determinados espaços geográficos e para certos setores específicos do mercado secundário (FUSCO, 2001)

A teoria das redes sociais que é destacada por vários autores como Harbison, 1981; Massey, 1990 entre outros, constituem um dos instrumentos teóricos mais adequados para a compreensão e a explicação do fenômeno da migração internacional. No caso valadarense, autores (Assis, 1995; Sales; 1999 e Soares, 2002), deixam claro a concepção das redes sociais e da transnacionalidade. O objetivo de vários migrantes que partem ilegal ou legalmente para os EUA consegue trabalho e dão início à poupança, que garantirá um retorno em melhores condições, só é concretizado através de mecanismos como as redes sociais.

De acordo com os teóricos pioneiros nos estudos de migração, destacando-se Ravenstein(1885) e Lee (1966), este último propositor das teorias sobre migração a partir das análises teóricas propostas por Ravenstein, as migrações são o resultado combinado de vários elementos. Para Lee (1966) qualquer lugar na perspectiva do migrante, apresentaria fatores positivos (pull) capazes de atrair os migrantes e negativos (push), responsáveis pela expulsão dos migrantes, e neutros. Já para os teóricos da Teoria Macroeconômica Neoclássica, a migração seria explicada pelas diferenças geográficas de oferta e demanda por trabalho. E na concepção da teoria Histórico-Estruturalista, que tem Germani (1974) como os principais trabalhos, examinam as relações e funções que os diversos elementos possuem dentro de um dado sistema. Segundo Germani (1974), o modelo que for empregado para análise da migração deve levar em conta não apenas fatores expulsos e atrativos, como também as demais condições sociais, culturais e subjetivas em que tais fatores operam tanto no que diz respeito ao lugar de residência, quanto no lugar de destino.

Pode-se considerar, a partir de uma perspectiva sociológica, que o fenômeno da migração internacional é um problema relevante, e devido a sua intensidade, novas características e o processo de globalização, ele provoca impactos nos processos sociais e praticamente nenhuma das teorias citadas acima é suficiente para analisá-lo de forma isolada. Sendo assim, iniciando pela teoria neoclássica, não é um instrumental analítico capaz de avaliar outras importantes variáveis como, por

exemplo, o peso dos fatores sociais e culturais na construção do projeto de migrar. A teoria Histórico-estruturalista, tanto na vertente do mercado de trabalho dual como na da mobilidade do capital, falha na compreensão do fenômeno. Na primeira vertente a teoria reduz o fenômeno da migração às questões econômicas. E na segunda vertente ao enfatizar os aspectos macro, considerando que a mobilidade do capital leva junto os trabalhadores, criando ruptura no país de destino, deixa de lado variáveis sociológicas importantes como os valores sociais que fundamentam os projetos individuais (SIQUEIRA, 2009).

Por fim, referendando-se Lee e Ravenstein, ao enfatizar os fatores de atração e repulsão dos lugares que influenciariam no processo migratório, é algo considerável, porém os argumentos de Lee ao estabelecer o critério de seletividade das migrações, cujos obstáculos serviriam para peneirar os débeis e incapazes, no caso da migração valadarenses não encontra tanto respaldo, pois independente da escolaridade à medida que o fluxo se acentuou, a característica do migrante se mescla, entre os vários estratos socioeconômicos e de raça. Portanto que a teoria das redes sociais, que dá ênfase a aspectos sociológicos importantes, como o das relações sociais que formam as redes sociais e a noção da transnacionalidade, que se apresenta como um instrumento teórico, eminentemente sociológico, para compreensão dos fluxos migratórios, se constitui como os instrumentos teóricos mais adequados para a compreensão do fenômeno da migração internacional da microrregião de Valadares.

Conclui-se então que é importante compreender estas vertentes significativas do processo migratório, uma vez que os jovens entrevistados dessa pesquisa estão inseridos neste contexto. A migração internacional em Governador Valadares que é um fenômeno complexo marcou significativamente a vida de várias famílias da cidade, principalmente por que muitas delas retornaram à cidade após a crise em países europeus e nos EUA. E, assim como as redes foram fundamentais para o desencadeamento do processo, atualmente o retorno e a busca pela estabilidade econômica desses migrantes, que em sua maioria se encontra em idade avançada para concorrerem ao mercado de trabalho com pessoas mais jovens, é algo almejado. A esperança se remete aos filhos que vivenciaram toda uma trajetória migratória, dominam um segundo idioma e atualmente estão inseridos nos diversos espaços educacionais da cidade.

4.2 A ESCOLA NOS TEMPOS ATUAIS

Diante de tantas mudanças ocorridas no cenário mundial, do ponto de vista econômico, político, cultural e social, a escola tem acompanhado sensivelmente as transformações sem, contudo, ressaltar mudanças bruscas, principalmente com relação às práticas de ensino, pois a prática pedagógica que se difere da tradicional, ainda é pouco ressaltada.

Segundo Charlot (2013), a maior mudança da escola na época contemporânea, ocorreu nas décadas de 1960 e 1970, sendo anterior à globalização. O que pressupõe pensar a escola na lógica econômica e social do desenvolvimento. Antes da 2ª Guerra Mundial o Estado na sua relação com a educação permanece como um órgão Educador, ou seja, pensa a Educação em termos de construção da nação, paz social e inculcação de valores. A partir de 1950 e 1960, o Estado se torna desenvolvimentista, principalmente países como França, Japão, Coreia do Sul e Brasil, e de forma disfarçada, os Estados Unidos que dirige o crescimento econômico e coloca a educação a serviço do desenvolvimento. Essa política encontra amplo consenso social, por gerar novos empregos qualificados e por satisfazer as classes médias, além de despertar a esperança nas classes populares.

Ainda, de acordo com Charlot (2013) são quatro os desafios que a escola enfrentará devido às evoluções da sociedade contemporânea, quais sejam: a constituição de uma nova relação com o saber, pois há cada vez mais alunos que vão à escola apenas para “passar de ano, sem encontrar nela sentido e prazer; a escola deverá atender às novas exigências de qualidade e eficácia priorizadas pela sociedade contemporânea; devido ao processo de globalização neoliberal, a educação tende a ser considerada como uma mercadoria entre outras, em um mercado “livre” no qual prevalece a lei da oferta, da demanda e da concorrência, ensejando diante de tal situação numerosos ataques à escola pública; e por último a escola há de encarar novos desafios culturais e educativos, decorrentes dos encontros entre as culturas, da divulgação mundial de informações e imagens e da ampla difusão de produtos culturais em língua inglesa.

Para encarar estes desafios, pressupõe-se assim que caberá à Instituição escolar nos tempos atuais, desenvolver critérios práticos e democráticos no interior

da escola. Mas com a premente convicção de que a grande mudança acontecerá através da revolução das massas no exterior da escola, pois o seu interior depende primariamente de todo um conjunto burocrático de leis e intervenções que culminam com a mudança lenta e gradativa deste espaço. Vale aqui refletir o que foi ressaltado por Paulo Freire (2002), ao afirmar que as mudanças na escola não podem ser pensadas de cima para baixo, mas deve ser a representação “viva” das necessidades, inquietudes, utopias da própria escola, daqueles que a constituem, para que se possa, fazer frente às contínuas mudanças ocorridas na sociedade atual, partindo do “saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível”.

Entre as mudanças que já ocorreram no interior da escola, pode ser destacada a adoção da postura Construtivista, que passou a ser na realidade brasileira principalmente, a postura “pedagogicamente correta”. Segundo pontos de vista pedagógicos de autores como Bachelar, Piaget e outros, o construtivismo pressupõe que a educação não consiste em transmitir conhecimentos acabados, mas em propor aos alunos situações e problemas que desencadeiam uma atividade intelectual que, com a ajuda do professor, leve ao conhecimento. Em outras palavras, a educação passa a ser o resultado de um trabalho intelectual do educando. Se comparado com tempos atrás, o construtivismo representa sim uma grande inovação na escola, porém não tão substancial a ponto de constituir-se em um elemento para a diminuição das desigualdades regionais, de classe, gênero e de raça. Como atribui Frigoto (1996), o grande desafio que se apresenta a educação, é dar condições da classe dominada que se vê norteadas por valores dominantes com currículos escolares que pouco tem a ver com os seus interesses, tenham condições de percebê-los e redimensioná-los.

4.3 ESCOLAS, JUVENTUDE E MIGRAÇÃO EM GOVERNADOR VALADARES

Em se detendo ao próprio processo, sem incluir na definição suas consequências ou causas, a migração é o ato que promove o deslocamento espacial da população, ou seja, um indivíduo se desloca de uma zona geográfica para outra, que pode ser a troca de país, Estado, região, município ou até domicílio. É um fenômeno complexo que pode responder a uma infinidade de motivos, ainda que os

mais frequentes sejam os econômicos e sociais. Esse fenômeno também implica uma série de consequências entre elas as de caráter econômico e social.

Em se tratando da migração brasileira, o fluxo do movimento populacional entre os Estados diminuiu, segundo dados do IBGE (2012), devido às políticas econômicas adotadas no país nos últimos anos. Mas em relação à migração externa que atrai vários brasileiros para parte do continente americano, principalmente o Norte, Europa e Ásia, o número ainda é considerável, o que se faz necessário um breve histórico das causas que levaram os brasileiros a migrarem.

Segundo dados históricos e geográficos o Brasil sempre foi uma nação de imigrantes e não de emigrantes, pois uma quantidade muito maior de pessoas chegou ao país, mais do que se mudou para outros países. A partir de meados dos anos 80, a emigração brasileira se intensifica, devido à luta destes nativos contra altos índices de desemprego e subemprego, baixos salários, custo de vida alto e grande inflação que estava descontrolada até o ano de 1994. Mesmo com o lançamento do Plano Real em 1994, que controlou o índice inflacionário, porém não controlou os altos preços de bens e serviços, que já haviam subido de forma vertiginosa, além da renda dos trabalhadores perderem um terço do poder aquisitivo real (Margolis, 2013).

O desemprego principalmente entre os jovens foi também um grande estímulo à emigração, pois na década de 90, 15% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam sem emprego na Grande São Paulo, a região mais rica do país, e uma década depois esse índice aumentou para 25% em São Paulo e 30% em outras áreas metropolitanas do país (Margolis, 2013).

Segundo Margolis (2013), nas cidades de Nova York, Boston, Lisboa, Nagoya (Japão) e outras destinações de emigrantes, existem um número significativo de portadores de diploma universitário, alguns com devido treinamento profissional, que não conseguiram no Brasil emprego com salário decente nas áreas que se especializaram.

Todos estes fatores comungaram para que muitos brasileiros que ao pensarem o futuro tinham pouquíssima esperança de melhora na situação econômica do Brasil, emigrassem, reforçando o que diz Carvalho (1996), “inúmeros brasileiros já não encontram no seu próprio país perspectivas para uma sobrevivência digna e segura”.

Margolis (2013) demonstra que a maioria dos emigrantes é do Estado de Minas Gerais, mesmo se tornando um fenômeno nacional a partir da década de 90, os mineiros são pioneiros no processo emigratório. E como salienta a estudiosa, é de Minas Gerais, propriamente a cidade de Governador Valadares, a famosa comunidade remetente de imigrantes nos Estados Unidos. A população da cidade atualmente é de 275 mil Habitantes de acordo com dados do IBGE (2013), e estima-se que um quarto dessa população, bem como de milhares de brasileiros de regiões vizinhas emigraram para os Estados Unidos e Europa.

Diante disso, mesmo com toda essa perspectiva migratória, estudiosos do assunto como Siqueira (2008), com o foco de estudos na região de Governador Valadares, demonstra que um grande número de emigrantes retornou, por perceberem que os ganhos já não compensavam os custos e também por medo da imigração. Junto a muitos desses retornados vieram também seus filhos, alguns já adolescentes e outros crianças, que se inseriram nos variados espaços educacionais, mas que também trouxeram junto a si toda uma perspectiva educacional e valores culturais do contexto social vivido anteriormente, ou seja, no país de destino.

Nessa perspectiva, o retorno da família e a inserção do jovem no espaço educacional brasileiro e sua relação com o saber, poderá representar um aspecto norteado por dúvidas, ansiedades, sucessos ou fracassos. Destaca-se que alguns dos jovens emigraram ainda crianças e pouca ou nenhuma vivência tiveram no território para o qual retornaram outros nem são retornados, pois são frutos de relacionamentos de pais enquanto migrantes.

A relação estudante migrante e escola, junto com o saber escolar e a participação familiar têm ocupado espaço crescente nos estudos realizados na cidade de Governador Valadares. Em estudos realizados com estudantes da rede Municipal (Paula e Vilarino, 2007) pôde ser verificadas alterações no comportamento escolar dos alunos filhos de pais emigrantes. Os dados indicaram que tais alterações estavam relacionadas com a emigração destes pais e com a dificuldade dos novos responsáveis acompanharem as exigências e necessidades escolares ou mesmo afetivas das crianças e adolescentes. Observou-se no grupo de alunos entrevistados atitudes agressivas, rebeldia, apatia ou hiperatividade, irresponsabilidade, arrogância, instabilidade emocional e outros tipos de condutas que contribuem para

que o estudante se relacione com o saber escolar de uma forma não convencional, comprometendo os resultados esperados.

No tocante a isso, Charlot (2005) propõe uma análise em termos de relação com o saber, suplantando o termo fracasso escolar, pois segundo o autor, deve-se entender o fracasso escolar como uma situação temporal vivida pelo estudante. Sendo assim, este termo é utilizado pelos pesquisadores para designar qualquer experiência dos alunos que não seja a esperada pelo sistema escolar.

A região vivencia o que é denominado de uma cultura de migração internacional, com destaque para as redes sociais e as redes de informações que tornaram o projeto de emigrar facilmente acessível, seja por vias legais ou ilegais. Conseguir a documentação necessária, um contato no país de destino (geralmente um amigo, vizinho ou parente) que o receba e indique um trabalho, torna mais fácil emigrar para os EUA, Portugal, Espanha ou Itália do que para São Paulo ou Rio de Janeiro (SIQUEIRA, 2008). Ter amigos, parentes próximos emigrando ou retornando com um discurso revelador das maravilhas da terra do *Tio Sam* é parte do dia-a-dia dos moradores da Região. Todos estes fatores influenciam a vida e o cotidiano de crianças e adolescentes que já viveram o processo migratório e cujos pais emigraram, refletindo na definição dos seus projetos de vida e construção da sua identidade e dos seus valores de cidadão brasileiro.

Como já foi ressaltado no início deste capítulo, a escola nos tempos atuais passou a ser pensada em termos econômicos e sociais e, com efeito, estudos e diplomas permitem conseguir empregos gerados pelo desenvolvimento econômico e social diante desse novo modelo que visa articular nível de estudos a posição profissional e social. Resultado: a história escolar de uma criança acarreta consequências importantes, efetivas ou potenciais, para sua vida futura (Charlot, 2013). No entanto no que se refere ao ensino público brasileiro, as contradições entre escola e sociedade tendem a perpetuar, diante da atual legislação e funcionamento do ambiente interno da escola.

Por fim, a partir dos pressupostos apresentados a sociedade contemporânea se destaca por privilegiar as lógicas de qualidade e eficácia e emite à escola a tarefa de atender as novas exigências. Diante disso, por priorizar o desenvolvimento econômico e social, que requer um maior nível de formação da população, caberá à educação básica resolver os problemas oriundos da democratização escolar. Além desses problemas, é importante destacar a nova relação com o saber, pois há cada

vez mais alunos que vão à escola para passar de ano, sem encontrar nela sentido nem prazer, como destaca Charlot (2013).

Aliada à necessidade de mudanças e melhorias na escola, este capítulo ressaltou que muitos alunos migrantes que tiveram uma experiência de estudo em escolas fora do Brasil, hoje estão matriculados em escolas brasileiras, cujo referencial da relação com o saber toma novas dimensões. A migração é um fenômeno complexo, como aborda Siqueira (2008), o que o enquadra sob a análise de diversas teorias. Cidades como Governador Valadares, em Minas Gerais, se destacam frente a esse processo, justamente por exportar uma boa parte da sua população para países do exterior como Estados Unidos, Portugal, Espanha, Inglaterra e outros.

Assim como o setor imobiliário (SOARES, 1995), a abertura de novos empreendimentos (SIQUEIRA 2006) sofreu a influência do processo migratório vivenciado por vários moradores da cidade, também a relação com o saber de vários estudantes que estudaram fora do país, em função da emigração dos pais e hoje retornaram, também sofrem os impactos desse movimento.

As escolas tanto públicas quanto particulares, mesmo vivenciando em seu cotidiano a presença desse problema que afetam o processo ensino-aprendizagem não desenvolvem ações para minimiza-los.

No que se refere à emigração, onde se percebe que alguns jovens são influenciados por esta cultura migratória, a escola e os educadores precisam levar em consideração o sentido que este espaço educacional tem para estes alunos. Não para se adaptar ou se moldar, mas para que praticando uma “leitura positiva” destes alunos, propor práticas que problematizem a emigração internacional em Governador Valadares.

CAPÍTULO V: MIGRAÇÃO, RETORNO, E PROJETO DE VIDA – ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTUDO

5.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

No quadro 01, apresentado na metodologia, podemos observar que a maioria dos entrevistados é jovem do sexo feminino e nasceu no Brasil. De acordo com Camarano (2006), os principais marcadores da transição para a vida adulta são o término da escolaridade obrigatória, a entrada no mundo do trabalho remunerado, a saída da casa dos pais e a constituição de um novo núcleo familiar. No caso dos jovens entrevistados, apenas um pertence a geração 1.0, ou seja, emigrou com 16 anos, mas não tinha finalizado o ensino médio, portanto podemos considerar que nenhum jovem da amostra vivenciou os marcadores tradicionais de transição para a vida adulta quando emigrou, permanecendo nessa condição no retorno. O país de destino foi os Estados Unidos da América (09) e Portugal (05).

É interessante destacar que a maioria (10) dos jovens da amostra pertence à geração 1.5, ou seja, acompanharam os pais no projeto emigratório ainda na infância, com pouca ou nenhuma vivência no sistema educacional brasileiro; (estavam na faixa etária de 02 a 08 anos). Destaca-se que 03 entrevistados nasceram no país de emigração dos pais, possuem, portanto, dupla cidadania e não tiveram nenhuma vivência no sistema educacional brasileiro, pertencendo à geração 2.0.

Analisar a história migratória desses jovens pressupõe que existem especificidades de ordem social, histórica, econômica e cultural que caracterizam a realidade cotidiana de cada um. Os fatores sociais, históricos, além dos pessoais são variáveis desencadeadoras das motivações da emigração dos pais desses jovens.

5.2 O CONTEXTO DA EMIGRAÇÃO, PAÍS DE DESTINO

Como já foi mencionado no arcabouço teórico dessa dissertação, a migração tem se constituído objeto de análise de estudiosos de diferentes áreas do conhecimento, podendo ser caracterizada como um campo multidisciplinar. As bases teóricas assentam-se em clássicos como os estudos de Ravenstein sobre as leis da migração, no final do século XIX e, a teoria dos fatores push and pull proposta por Lee na segunda metade do século XX. Essas abordagens enfatizam as determinações econômicas na decisão do indivíduo de migrar, analisam algumas regularidades e singularidades do fenômeno, bem como características tanto nos locais de origem como de destino que podem ser determinantes ao indivíduo na tomada de decisão. As concepções presentes nesses modelos de análise estão ancoradas na teoria econômica neoclássica, de cunho racionalista, em suas vertentes micro ou macro, que apontam os motivos econômicos como componentes definidores das motivações para emigrar.

Desde a obra pioneira de Ravenstein, diversos estudos, em distintas áreas do conhecimento como a demografia, a economia, a sociologia, a geografia, dentre outras, têm tomado como objeto de análise a migração que, embora não seja um fenômeno recente, não é uma categoria de fácil definição, podendo ser abordado sob diferentes óticas, segundo as variadas teorias. No que se refere ao fenômeno migratório internacional da microrregião de Governador Valadares e os processos migratórios de uma maneira geral, são bem complexos. Como aborda Siqueira (2009), tratar este fenômeno isoladamente, enquadrando-o intrinsecamente sob a ótica de uma única teoria, não é algo proveitoso, pois não abarca a complexidade que o envolve.

O processo migratório internacional na Região de Governador Valadares inicia-se nos anos de 1960 como um movimento pouco incipiente e, em meados dos anos de 1980, tem um acentuado aumento. Inicialmente, o ponto de partida era principalmente a cidade de Governador Valadares. No entanto, esse movimento populacional se espalhou por toda a Microrregião de Governador Valadares e outras áreas do território nacional. O país de destino desses emigrantes, predominantemente, são os Estados Unidos e, de forma menos expressiva, outros países como Canadá e, mais posteriormente, países da Europa. As redes, dentre vários outros fatores, são elementos importantes na configuração desse fluxo (SALES, 1995; SOARES, 1995; ASSIS, 1999; SIQUEIRA, 2009). Além das redes, a existência de um mercado de trabalho promissor que permita realizar o projeto e a

ausência de condições no território de origem para a realização desse projeto é considerada na teoria econômica de Lee, como já citado, fatores de expulsão e atração.

A maioria dos emigrantes têm como interesse principal os ganhos financeiros e, posteriormente, o retorno para sua cidade de origem. Alguns conseguem realizar seu projeto depois de alguns anos de trabalho, e outros não. A migração de retorno, muitas vezes, se constitui numa nova migração, tendo em vista que, após anos de ausência, é natural que não reconheça o lugar do qual partiu. Davanzo (1983) e Borjas e Brastberg (1996) consideram que esse fato pode ser atribuído ao tempo de ausência. Em consequência, o retorno pode ser acompanhado de frustração das expectativas dos indivíduos quanto às condições que espera encontrar na origem após anos de ausência.

Na trajetória migratória, muitos migrantes levaram os filhos ainda pequenos, outros tiveram seus filhos no país de destino. Essas crianças cresceram na cultura de outro país e participaram do sistema educacional e social dessa sociedade escolhida pelos pais, contudo vivenciam também a cultura familiar diretamente ligada ao país de origem de seus pais, como é o caso desta pesquisa. Nessa especificidade, os Jovens entrevistados viveram o que pode ser chamado de transnacionalismo, ou seja, devido à experiência migratória e à inserção dos mesmos em sistemas educacionais no país de destino, retornaram para Governador Valadares e participam diretamente do sistema educacional do município.

Bem, eu fui embora eu tinha 2 anos, bem pequeno, fui estudar só lá nos EUA, aprendi ler, essas coisas só lá, mas eu fui entrar na escola lá eu já tinha 5 anos. Antes disso eu ficava com a babá [...] Haannn... bem, a escola era ótima, sabe, climatizada. Metade da escola tinha vidros. Quem trocava de salas era os professores. Tinha lanche e almoço ótimos. Na minha escola quase não tinha negros, não me lembro de ter visto nenhum. Eu sempre fui muito bem nos estudos lá, não precisei de reforço. (Pedro, 18 anos, aluno da escola pública).

Eu nasci nos EUA, e como eu era muito nova lá, eu não tinha tanta liberdade como hoje e não entendia tanto a vida como hoje. Lá eu tinha uma vida mais dentro de casa mesmo. [...] Eu vim embora sozinha, aliás junto com meu irmão, mas aí eu fiquei e meu irmão voltou, por que ele não aguentou ficar longe da minha mãe. E eu fiquei morando com minha vó em BH. Eu queria muito vir embora, aí minha mãe mandou a gente. Depois de 1 ano, todos se mudaram para Valadares, aí meu pai montou a firma dele de construtor, por que antes ele teve uma empresa dessa em Guanhães, aí ele tava tentando vê se dava certo aqui, só que ele e minha mãe já decidiram que vamos voltar para os EUA. Até o fim do ano vamos embora. Meus pais

são cidadãos americanos, podem ir e voltar sem problema. (Naná, 16 anos, aluna da escola pública).

Como pode ser observado nos relatos de Naná e Pedro, os aspectos transnacionais de relação com o cotidiano no exterior podem ser evidenciados. O fato de terem nascido no exterior ou ter migrado em ainda pequenos se torna comum para esses jovens se referirem ao antigo país como um lugar familiar, próximo, à cidade vizinha, para a qual se pode retornar a qualquer momento.

O país de destino representou, para a maioria dos jovens entrevistados, um local que lhes trouxe muitos desafios e experiências variadas, principalmente quanto à realidade educacional, pois os jovens estudantes demarcam um olhar muito especial em relação a esse espaço. Tanto Estados Unidos quanto Portugal apresentam opções de lazer, alimentação e convivência social que marcaram a vida de cada um desses jovens de maneira positiva. Porém, em um aspecto, a maioria concorda que não era positivo – a ausência dos pais e o convívio familiar mais próximo. A extensa carga horária de trabalho impedia um convívio diário, ficando restrito apenas aos finais de semana.

Ah, eu gostei muito quando eu fui prá lá. Eu cheguei lá e minha tia já tinha programado tudo prá gente morar com ela nos EUA. Aí eu achei tudo diferente assim, sabe, tudo limpinho, assim, bem diferente. As comidas são diferentes, algumas coisas são mais gostosas que aqui, um macarrão, tipo *Natchuls*, era bem gostoso. Mas aí eu já fui direto prá escola, por que lá é tempo integral né. (Rute, 17 anos, aluna da escola pública).

Essa parte de lazer era mais complicada, porque eu via pouco meus pais, eles trabalhavam muito, e eu ficava muito tempo na escola, então os nossos momentos de lazer eram poucos. No fim de semana a gente ia no shopping, algum restaurante, e só. A vida lá é muito corrida [...]. (Sasha, 19 anos, aluna da escola pública).

5.2.1 Motivos da emigração segundo os entrevistados e a relação com o território

De uma maneira geral, segundo Siqueira (2009), os migrantes Valadarenses apontam como principal fator motivador no processo migratório os aspectos econômicos. Vários outros estudos e abordagens em cidades da região também concluíram essa relação com a questão econômica.

Nesse sentido, os jovens entrevistados apontaram como motivo da emigração dos pais aspectos de ordem econômica, pois os pais tinham a prospecção de ganhos mais altos e a intenção de garantir uma estabilidade econômica e boas condições de vida para os filhos, como pode ser observado nos relatos de Juma e Sasha.

Eu tava com 3 anos, e eu só fui estudar lá, eu era muito nova ainda. A gente foi em 2003, mas aí em 2005 eu voltei, depois minha mãe me buscou de novo e a gente só veio de vez em 2008. Meu pai e minha mãe quiseram voltar de novo por que queriam ganhar mais dinheiro, ainda tava pouco [risos]. Então hoje, assim sabe, antes a gente tinha 1 casa, agora a gente tem 3, graças a Deus, meu pai ganhou bastante dinheiro e mudou prá melhor. Só na escola que não mudou muito [...]. (Juma, 16 anos, aluna da escola pública).

[...] meus pais foram prá lá no início prá ganhar dinheiro mesmo, mas aí a gente tava gostando do país e queria ficar morando lá e vir no Brasil só prá passear mesmo [...] e aí foi tipo o Titanic, antes que naufragasse de vez, por que Portugal, as coisas tavam tudo fechando, aí a gente veio embora. (Sasha, 19 anos, aluna da escola pública).

O processo migratório vivenciado por esses jovens permitiu um tipo diferente de relações dos mesmos com o território estrangeiro através das lembranças, pois os mesmos demarcam valores com o território estrangeiro, principalmente quando se refere ao espaço escolar. O território, na sua forma conceitual dada por Milton Santos (2000), se refere ao espaço vivido. Ele é produzido socialmente pelos sujeitos sociais em suas ações e engloba a produção da vida humana em sentido mais amplo. Envolve as dimensões da produção material da existência, da circulação e do consumo, bem como as dimensões subjetivas, simbólicas, culturais, éticas, morais, estéticas, etc. A constituição social dos territórios se dá por meio das relações estabelecidas por indivíduos e grupos humanos. E isso envolve valores, conflitos, interesses, convergências e relações de poder. E levar em consideração as relações dos jovens com os seus territórios de vida contribui para compreender a relação entre escolas e juventudes.

Ah, a maior vantagem de Portugal eu acho que, o ensino né, que lá é mil vezes melhor que aqui. A escola é preparada, lá o aluno sente vontade de ficar na escola, já aqui quando é 8h o cara já tá com vontade de ir embora. Lá é bem melhor, tem de tudo, francês, espanhol, a matéria atrai você a estudar. Igual eu tinha dúvida em algumas palavras, aí eu perguntava toda hora, eles me ajudaram demais na escola, me dando aula de reforço bastante prá eu aprender essas palavra [...]. (Ruan, 16 anos, aluno da escola pública).

A gente fica praticamente o tempo todo na escola, como eu te falei. A gente chega e tem lanche, depois vai prá sala, estuda bastante, depois troca de sala, por que lá é assim: o professor fica na sala e a gente é que troca, tem muitas salas, a escola é enorme, bem maior que aqui, apesar de que no Sesi, as salas são grandonas, lá também, as salas são enormes e tem ar condicionado igual aqui. Depois na hora do almoço, a gente tinha um cartão, que minha mãe colocava dinheiro nele e dava prá eu comer a semana inteira, a comida era ótima e barato também. Ao contrário daqui que uma coxinha na escola é R\$ 2,50 e o suco pequeno é R\$1,50, e se repetir fica muito caro no final e minha mãe nem tem dinheiro prá isso,[...] Lá nos EUA, a comida era uma delícia, com pouco dinheiro eu comia prá caramba e nem precisava repetir. As aulas eram um pouco diferente das daqui, por que os professores ensinavam mais eu acho. (Rúbia, 16 anos, aluna da escola particular).

Nesse sentido, se pode observar, nos relatos, que a relação com o território, como espaço vivido, para esses jovens se dá na escola. É nesse espaço que constroem suas relações sociais, apreendem os símbolos e cultura da sociedade receptora. É na escola que passam a maior parte do seu cotidiano, pois conforme relatam a convivência com os pais que trabalham muito, se restringe aos finais de semana. Além disso, no espaço familiar, vivem outra territorialidade: seus pais recriam nos lares o território deixado para trás. Isso está representado na língua, nos alimentos e nos sentidos das conversas.

5.2.2 A inserção no contexto escolar do exterior

A educação desenvolve, no contexto social, características específicas que a identificam e demarcam toda a sua evolução. Segundo o sociólogo Karl Mannheim, a educação pode ser utilizada tanto como fator conservador, mantendo, pois, a ordem social, quanto como fator construtivo de transformação consciente e intencional da ordem social vigente, isto é, como fator de mudança social. A educação é, pois, usada como método de influenciar o comportamento humano de modo que este se enquadre nos padrões vigentes de interação e organização sociais.

A desenvolvutura nos estudos e a recepção do aprendizado pelos jovens que vivenciaram a experiência de estudar no exterior marcaram profundamente a vida desses jovens e sua relação com o saber. Os métodos de ensino e a conduta do processo no interior da escola foram fundamentais para a percepção dos

entrevistados em distinguir até que proporção há ou não aprendizado, se conseguirá ou não acompanhar os estudos no país. Duda viveu dois momentos de retorno, passou parte de seus 09 anos de escolaridade transitando entre os dois sistemas escolares. Descreve duas reprovações na escola nos países de destino. Podemos considerar que essa movimentação entre os dois países foi marcada por expectativas e desejos de seus pais, às quais não ficou imune. O fracasso no primeiro retorno para o Brasil, independente das razões, com certeza marcaram sua reinserção na escola em Portugal. Contudo, para ela, seu fracasso é creditado à fragilidade do sistema brasileiro.

Na verdade eu [...], nasci aqui em Gov. Valadares, fui embora com apenas 2 anos, retornei com 6 anos a primeira vez [...], aí quando eu tava no terceiro ano aqui do primário, nós fomos embora de novo pra Portugal. Aí, lá eu estudei 8 anos e quando eu tava com 15 a gente retornou, eu cheguei aqui e fiz um tal de provão na escola no mês de Janeiro e me colocaram no 9 ano, fiquei atrasada... mas também é por que eu tomei duas bombas lá em Portugal, sabe [...] Bem, sabe por que eu reprovei, é por que lá o ensino é mais puxado, então quando eu cheguei lá de novo, já tinha começado o ano, que começa em Setembro, aí eu reprovei... e também para eu escrever eu tive dificuldades, mas agora com esse acordo ortográfico, tá igual, mas antes não. (Duda, 17 anos, aluna da escola particular).

A rotina de estudos e as facilidades para se chegar à escola, foi outro fator marcante na inserção dos jovens entrevistados no espaço escolar do exterior. Aliado a essa situação, o que era oferecido no interior da escola, desde café da manhã, almoço, esportes e outros aspectos que promoviam a interação entre os jovens marcou positivamente a vida dos mesmos. Destaca-se que a percepção e avaliação sobre a escola tanto em Portugal como nos EUA é positiva. Realçam os aspectos de organização, alimentação, atividades e disciplina.

[..]. Todo dia o ônibus me pegava perto da minha casa e me levava pra escola, lá nos EUA é assim, o ônibus igual esses de filme mesmo, passa e leva os estudantes. Eu chegava 7 horas, tinha o café da manhã, aí a gente ia pra sala estudar. Aí depois a gente lanchava de novo, a gente depois trocava de sala, mas só quando eu fui pro *number school*, mas quando eu era pequena era só uma professora e uma que ajudava ela. Tinha a hora do almoço, depois a gente ia pra sala de novo ou ficava fazendo algum esporte e depois quando tava perto de ir embora eles davam outro lanche. (Rute, 17 anos, aluna da escola pública).

Eu estudava muito, passava a maior parte do dia na escola. Apesar de ser muitas horas eu não me sentia tão sobrecarregada, por que era tudo bem dividido e bem tranquilo. A escola começava as 8:30h e eu só saía às 16:30h, da tarde. Era tudo bem perto da minha escola, meu pai me levou até certa idade, depois eu fui sozinha mesmo [...]O que eu mais sinto falta de Portugal era a escola mesmo, era muito boa mesmo. [...]. A gente tinha

um cartão e comprava o lanche dentro da escola, é a estrutura mesmo aqui que tá faltando. Eu acho que aqui no Brasil devia incentivar os alunos a ter um quadro de excelência. Lá em Portugal, quem entrava no quadro, no final do semestre tinha uma festa pra gente, e tinha um diploma também que a escola dava. Tinha uma semana lá, que era a semana do patrono, que era a semana do aniversário da escola, aí tinha jogos. Todas as atividades extracurriculares eram realizadas, como a natação, informática, o teatro, as danças, tudo era apresentado na escola. Eu fazia aula de dança, era chamada de atividades extracurriculares. Tinha que participar, porque era avaliado também, aí todo mundo se entrosava e deixava a gente mais unido na escola. Era todo tipo de dança, como valsa, salsa, merengue, tango, rumba quadrada, era ótimo. A gente teve um pouco de contemporânea. (Sasha, 19 anos, aluna da escola pública).

Para muitos desses jovens, o processo interativo foi gradual, pois compreender a língua, conviver, entender os hábitos e costumes dos novos colegas na escola demandou tempo e foi crucial para a adaptação. Mesmo sofrendo *bullying*, como expresso em seu relato, Eva não percebeu como tal. O isolamento, discriminação, estranhamento fazia parte de seu cotidiano na escola. Não conseguiu fazer amigos na escola, demonstra seu isolamento, provavelmente por ser estrangeira. Isso denota sua dificuldade de territorializar-se, estabelecer relações, entender os símbolos e vivenciar a cultura local.

O mesmo acontece com Naná (geração 2.0) que afirma não perceber a discriminação, mas relata que existia uma separação entre ela e os alunos filhos de nativos. É interessante destacar que Naná retornou para o Brasil sem os pais, por desejo próprio. Afirma que mesmo se os pais retornarem para os EUA ela pretende viver no Brasil. Isso denota seu estranhamento e falta de aderência ao território que, na verdade, é seu local de nascimento, mas que não conseguiu territorializar-se. Nesse ponto, retomamos à perspectiva de Bonnemaïson (2002) ao considerar que territorializar-se é necessário para que o indivíduo compreenda a diversidade do espaço em que está inserido como um grande espaço de troca de valores culturais pela variedade de valores e personalidades ali presentes, o que implica diretamente que está ressaltando a territorialidade ali presente.

Ah ninguém gostava de conversar comigo não, por que eu era brasileira. Eu sofri um pouco de discriminação, os americanos conversavam com todo mundo, mas comigo não. [Fez amigos na escola?] Oh, vai ser até estranho o que eu vou dizer, mas num lembro que eu tinha amiguinho na escola não. Eu lembro que era eu e só eu, não tinha amiguinhos, até os meus 12 anos, ah lembrei, o meu único amigo, que eu conversava lá no intervalo, era com meu primo. Aqui no Brasil é que eu comecei a ter amigos na escola, por que lá não tinha amigos não. O professor, o pessoal da cantina, eu conversava um pouco, só eles. (Eva, 16 anos, aluna da escola pública).

Eu convivía bem com todo mundo, nunca sofri discriminação, só acho que tinha essa separação, mas eu nem ligava. Na minha escola tinha só gente americana mesmo, não lembro de estrangeiro lá não. Lá é separado mesmo, tinha muitos grupinhos, quem era Nerd, quem era popular, cada um no seu canto. O da raça negra um pouco separado e assim ia. Já aqui no Brasil, eu acho que você é pobre, favelado, mas sempre se junta com os outros, lá não. (Naná, 16 anos, aluna da escola pública).

5.3 O RETORNO E SEU CONTEXTO

Entende-se por migrante de retorno aquele indivíduo que deixou o seu local de origem, residiu algum tempo em outra região e depois regressou ao seu lugar de partida. Na visão de Sayad (2000), o sentimento do retorno é intrínseco ao migrante, uma vez que ele parte já pensando na sua volta, o que vem a comprovar a afirmação de Martins (1986), que o migrante não se sente em casa quando migra, e por mais demorada que seja essa sua migração, e por mais que não ocorra um retorno, o sentimento da volta, a nostalgia da terra natal estará sempre atrelada a ele.

O desejo pelo retorno acontece, independentemente do sucesso ou da adaptação do emigrante ao país estrangeiro. O retorno é naturalmente o desejo e o sonho de todos os imigrantes; “é como recuperar a visão, a luz que falta ao cego, mas, como cego, eles sabem que esta é uma operação impossível. Só lhes resta, então, refugiarem-se numa intranquila nostalgia ou saudade da terra”. (SAYAD, 2000, p. 11)

Bem a gente retornou por que, hum... primeiro por que meu pai separou da minha mãe e aí ele arrumou outra mulher, casou com ela, hoje ele tem cidadania por causa dela, ela é americana, aí minha mãe já tava cansada de tanto trabalhar, ela trabalhava muito, mais muito mesmo, aí a gente veio embora. E com tal crise lá dos EUA, o dinheiro da minha mãe tava pouco. (Rúbia, 16 anos, aluna da escola particular).

A gente voltou porque não tava mais aquela coisa. Em outubro de 2011 nós chegamos, foi por causa da crise na Europa. No início dela, muitos restaurantes fechando, muita gente perdendo o emprego, aí meus pais quiseram vir embora.[...] Sim, eu participei. Eu queria voltar, eu pedi para retornar. Coisa de sentimento mesmo, eu tava querendo vir embora. (Sasha, 18 anos, aluna da escola pública).

A gente só veio embora por que meu pai foi deportado, aí ele veio depois eu, minha mãe e meu irmão. Fiquei muito triste quando meu pai foi deportado, e queriam mandar a gente também junto, só não mandaram porque minha mãe tinha um filho que nasceu lá, o meu irmão. (Eva, 16 anos, aluna da escola pública).

De acordo com os relatos, os motivos que levaram a maioria desses jovens retornarem, juntamente com seus pais, ou sozinhos ou ainda com apenas um deles, se deve à crise financeira vivida tanto nos EUA, quanto na Europa e problemas com legalidade no país. Conforme afirma Sayad (2000), em um momento de crise, aumenta o desemprego, principalmente entre os imigrantes. Exacerba-se o nacionalismo e a xenofobia, transformando o imigrante no vilão que *rouba* o emprego do nativo (SAYAD, 2000). A motivação para emigração, as possibilidades de maiores ganhos apesar do estranhamento, da longa jornada de trabalho tem um resultado positivo expresso nos ganhos. Quando o custo benefício da migração cessa, não se justifica continuar longe do seu território de origem (SIQUEIRA, 2009)

No retorno, o território mudou e o emigrante também mudou, é uma nova migração. Como afirma Sayad (2000), o emigrante sofre para se adaptar a um novo território na emigração, mas o pior é quando ele percebe que não pertence mais à nova configuração do território de origem. Ele tem dificuldade de se adaptar às pessoas, ao ambiente, à cultura, a tudo. Tudo está diferente, e ele se sente, então, um estranho na sua própria terra.

Situação pior ainda é aquela que ocorre com vários emigrantes que, depois de uma vida de privações no estrangeiro para acumular um capital que o emanciparia na sua volta, perde tudo por não saber aplicá-lo adequadamente. Siqueira (2006) descreve a saga dos emigrantes mal sucedidos que predomina entre os retornados que se tornaram empreendedores. Este foi o caso dos pais de Duda. Seus empreendimentos não foram bem sucedidos como se pode observar em seu relato.

As condições financeiras aqui são muito difíceis, meu pai tinha carro, mas aí levaram o carro, por que meu pai não tava tendo como pagar. Meu pai tem uma fábrica de painéis de alumínio, mas eu não vejo a cor do dinheiro dele. Já minha mãe tem uma estética e o que ela tira só dá para pagar as contas da estética, não dá pra pagar uma energia, essas coisas. Mas de vez em quando ela leva um pão pra casa, um leite, um perfume, mas já o meu pai eu não vejo nada que ele traz. (Duda, 17 anos, aluna da escola pública).

As perdas em relação ao acesso ao consumo, para os jovens, constituem-se uma dificuldade para se adaptar ao território de retorno. Pedro descreve, com pesar, uma vida farta e com atividades de lazer com a família no estrangeiro; e, no retorno, a perda desses privilégios. Já Sasha avalia que entre as perdas e ganhos, o retorno propiciou ganhos afetivos, pois possibilitou mais tempo com os pais.

Lá a vida era muito boa, todo domingo meu pai me levava para comprar brinquedos, essas coisas. Meu pai tinha um emprego muito bom, aqui a vida é mais difícil, a gente não tem tudo o que a gente quer sempre, como era lá. (Pedro, 18 anos, aluno da escola pública).
[...] Eu gosto da vida em Valadares, eu tenho mais tempo com meus pais, porque lá era tudo muito corrido. Aqui o nosso convívio é maior e melhor, e isso é importante pra min. Lá tinha, Hamm... a gente tinha muitas coisas, celular trocava direto, mas aqui não tem, mas é melhor. (Sasha, 19 anos, aluna da escola pública).

Os emigrantes voltam por necessidade de sobrevivência ou por deportação e muitos nem trazem capital para investir. O sacrifício de anos termina em vão. Alguns emigrantes conseguem ser bem sucedidos em seus investimentos e criar condições de geração de renda, mas mesmo esses têm uma perda que não é econômica nem mensurável: durante o período em que estiveram fora, perderam o convívio com seus entes queridos. Além disso, perderam momentos de lazer e convívio com seus filhos devido às extensas cargas de horário do trabalho.

O retorno ocorre por vários motivos, mas a mesma necessidade econômica que explica a emigração, explica também um grande fluxo de retorno. Com a crise econômica nos países desenvolvidos, ocorre a redução de postos de trabalho, de jornadas e de salários. Os ganhos do capital não podem ser reduzidos. Isso acarreta uma prevalência do nativo sobre o imigrante no mercado de trabalho, e deixa de ser compensador estar no país estrangeiro. Ocorre, novamente, um efeito de repulsa (*push*), mas agora da economia do país hospedeiro, gerando um fluxo migratório de retorno.

5.3.1 A inserção no contexto escolar brasileiro e transição entre os sistemas escolares

Ao buscar compreender a realidade da inserção dos jovens entrevistados no contexto escolar brasileiro, um primeiro passo foi perceber que essa relação não se explica em si mesma, pois o viés informativo da mesma é a complexidade que a envolve. Nas aproximações que se faz hoje dos jovens estudantes brasileiros em conversas informais e até observando pesquisas, percebem-se muitas críticas que vão desde infraestrutura, relação com os professores e aprendizado, descolado do contexto social, econômico e político do educando. Conforme destaca Charlot

(2013), o fracasso escolar tem como um dos principais componentes o resultado ruim que o aluno apresentou diante do aprendizado oferecido. No tocante a isso, outros fatores também foram levantados pelos jovens entrevistados.

Não tive dificuldades com as matérias, quando eu cheguei aqui em GV, eu já tinha passado um tempo lá em BH, que eu tive dificuldade com o português só, mas foi só no início, só um pouco. [...] tive aula de reforço particular, por que na escola eles não dão reforço, aí eu fiz até o final do 9º ano. Eu só precisava entender o português para eu entender as outras disciplinas [...] o que eu gosto daqui, é que os professores te ajuda, se você não consegue, aí eles te dão nova chance. O que eu não gosto é que eles empurram uns alunos, por que você tem que passar de ano sabendo, se você não sabe no ano seguinte você não vai conseguir acompanhar. O que eu gosto lá dos EUA, é que o ensino de lá é bom e você aprende de tudo um pouco, tem dança, teatro, lá você aprende sobre a saúde né, tipo biologia. E lá tem vários tipos de aula, se você quer fazer futebol, tem o campo prá isso, se vc quer jogar basquete, você vai prá outra quadra, aí é bom. Eu não tenho muito que reclamar não, lá é muito bom. Mas lá de vez em quando tinha algumas brigas que era chato. Agora o que eu gostei de tudo aqui, é que no Brasil me fez amadurecer. Lá eu vivia por eles, eu fazia o que eles achavam que eu tinha que ser. Igual, assim (pausa)... lá eu era mais gorda, aí eu sofria um pouquinho. (Naná, 16 anos, aluna da escola pública)

Naná apresenta as dificuldades que teve para inserir-se no sistema de ensino brasileiro, destacando as críticas que faz do mesmo. A falta de conhecimento e proximidade nas relações professor aluno, o descompromisso com o processo ensino - aprendizagem são algumas das críticas que elabora.

Em sua organização, a escola deve levar em consideração o seu território de referência, ou seja, principalmente a sua comunidade, além, é claro, de respaldá-la em seu projeto político pedagógico, como é o caso, por exemplo, da importância da valorização da experiência dos alunos que tiveram experiência migratória, aspectos esses que com certeza, se percebidos e trabalhados na escola, fariam diferença na inserção de Naná na escola.

A rua, o bairro, o distrito ou o povoado em que a escola está inserida dizem muito a respeito das vidas que estão ali envolvidas e também do modo como elas se relacionam com os outros e com o mundo ao seu redor (CARRANO, 2014). Conhecer suas histórias ou dar espaço para que o estudante as coloque e descreva em seu cotidiano na escola é uma forma de possibilitar sua territorialidade.

A escola necessita ser, simultaneamente, única de qualidade para todos, mas também atenta às características de sua territorialidade. Nesse sentido, em uma cidade onde a cultura migratória é algo preponderante, o processo migratório em si e

suas relações culturais não têm o mesmo respaldo quando se leva em conta a aprendizagem e os valores culturais adquiridos no exterior. Consideram que saíram de um espaço escolar estruturado e propício ao aprendizado e entraram em outro (Brasil) que descrevem como totalmente despreparado. Vemos isso no relato de Agostinho que destaca o uso de computador, livros e o comprometimento dos professores com o processo ensino - aprendizagem. Fausto, ao comparar os dois espaços de ensino, demonstra estranheza em relação à escola no Brasil, pois percebe os educadores como sujeitos que não estão empenhados em seu aprendizado, como pode ser observado pelos relatos:

Eu achei a escola daqui muito diferente, mas foi tudo tranquilo. No começo, eu tive um pouco de dificuldades aqui na escrita, eu tava acostumado só com computador, aí tive que escrever, nossa foi muito ruim. Na escola de lá, a professora de lá era mais calma, explicava direitinho, tinha joguinhos no computador, a gente aprendia mais, era mais fácil de aprender. Lá a gente tinha que ler livros, eu tinha gosto de aprender, lá dava gosto. Lá os professores até iam na minha casa, se preocupavam comigo. Aqui, parece que eles não tão nem garrado, se quiser aprender bem, se não quer eles não tão nem garrado. (Agostinho, 18 anos, aluno da escola pública).

[...] Aqui, nessa escola daqui, eu tenho problema só com a supervisora, não gosta muito de mim não. Sabe por que? eles não gosta de resolver os problema na escola não. Só quer que a gente fique quieto e não gosta de explicar as coisas não e ainda fica gritando com a gente [...]. Agora lá, qualquer problema que a gente tem, se tá com dor de ouvido, essas coisas eles encaminham a gente. Já me encaminharam prá fonoaudióloga, lá tinha enfermaria, esses negócios, cuidava mesmo. Tipo assim, eu desenhava bem [...] Aí a professora achava que eu tinha muita habilidade com arte e queria me encaminhar prá uma aula mais séria mesmo, com pintura. (Fausto, 18 anos, aluno da escola pública).

Tião (geração 2.0) considera o ensino no Brasil mais difícil, contudo, afirma que os professores nos EUA explicam “melhor”. Percebe, claramente, a fragilidade e incompetência das aulas e da professora de inglês. Sua grande dificuldade está no entendimento do português e na assimilação do método de ensino. Sua fala é fluente em português, mas a escrita é comprometida. Por tudo isso, tem dificuldades de expor em sala suas limitações. Conversando sobre esse aluno com seus professores,¹⁰ percebemos que os mesmos creditam suas dificuldades à sua dispersão e falta de atenção, não percebem as dificuldades de transição entre os modelos educacionais que esses alunos passam e suas dificuldades de adaptação.

¹⁰ Mesmo não fazendo parte da metodologia da pesquisa, fizemos contato com alguns professores e pais dos alunos entrevistados para esclarecer alguns pontos de interrogação que ficavam nos relatos dos entrevistados em relação à escola.

Tião busca resolver suas dificuldades não através dos instrumentos que deveriam ser disponibilizados pela escola, como reforço escolar e apoio ao seu desenvolvimento na língua portuguesa, mas através do auxílio de seus colegas, o que mostra um bom relacionamento em sala de aula.

Bem, aqui o ensino é mais forte, mais cobrança, aqui é mais puxado. Mas lá é melhor as aulas, porque o jeito que os professor ensina, é melhor. Lá tinha uma biblioteca grande, a gente sempre pegava livro, e fazia um resumo sobre o que leu, era muito bom isso. O inglês aqui é muito fraco, a professora tadinha, se eu for conversar com ela mesmo tudo em inglês, eu acho que ela não sabe responder não, isso tem que ser melhor. [...] Mas a minha sala é uma das mais bagunçeira da escola, muita gente atentando, os professores ficam irritados, pergunta se tem dúvida, aí ninguém fala, com medo dos outros ficar zoando, aí fica difícil aprender e confundi tudo na minha cabeça. Mas eu tenho uns colegas que são muito inteligentes, sentam perto de mim, aí eu pergunto prá eles como que faz aquela conta, a gente senta junto, aí eu aprendo muito com eles e nem pergunto muito o professor não. . Lá nos EUA, eu acho que os professor ensina melhor, a gente entende mais rápido, aqui é mais difícil. (Tião, 16 anos, aluno da escola pública).

Contrapondo as considerações, acima, de um aluno da escola pública em relação ao ensino brasileiro, os relatos de Ada, que é aluna da escola particular, tem outra percepção. Essas percepções são marcadas pelo ambiente escolar encontrado na escola particular. Esse mesmo aluno, no caso, Ada, atribui poucas ou nenhuma diferença entre o que viveu no exterior e o ensino que lhe é oferecido na escola particular no Brasil.

Olha, em relação ao ensino mesmo, tem pouca diferença, sabe?! Na verdade o que muda é a forma que eles ensinam lá, que é diferente, a gente aprende mais rápido, eu acho. Aqui também a gente aprende bem, tem aulões, essas coisas, tem aulas extras agora mesmo, que tava perto do ENEM, mais lá, é muita cobrança, te obriga a aprender logo. Acho que é isso. Mas eu faço muitas atividades tanto lá quanto aqui também, lá na escola a gente faz exercícios do livro, os professores passam exercícios em folha separada também, é muita coisa, igual lá. Eu amo a escola que eu estudo, o [...] é como se fosse minha casa, os professores são ótimos, não tenho o que reclamar. É claro que podia ter mais de uma sala de laboratório, a que tem é pequena, só serve prá pouca coisa mesmo, mas dá prá aprender. (Ada, 17 anos, aluna da escola particular).

Todos os aspectos citados, acima, pelos jovens correspondem aos múltiplos desafios que a escola brasileira também reconhece como necessidade de mudança. Por exemplo, o suporte pessoal para proporcionar reforço aos estudantes com dificuldade é algo não proporcionado nas escolas públicas, como pode ser

evidenciado pelas falas acima. Segundo Cury (1991), o Ensino Médio brasileiro, talvez seja o mais problematizado na história da educação, pois manifesta o “nó da relação social implícita no ensino escolar nacional”. Sua organização e atribuições contribuíram para a naturalização das diferenças das desigualdades sociais entre as variadas classes de brasileiros. Vários problemas, entre os quais a indisciplina e a falta de recursos apropriados para as escolas públicas, denotam grandes diferenças em relação ao ensino privado. Fato esse que reflete também nas relações de poder, demarcando, ainda mais, as diferenças na ocupação do território. E nesse jogo de relações de poder envolvendo tais espaços, essas desigualdades produzem diferenças que inferiorizam alguns territórios e acabam por estigmatizar os sujeitos que ali vivem.

Diante do exposto, pode-se considerar que a inserção e transição entre os dois sistemas escolares é marcado por dificuldades de adaptação que gera limitações em relação à aprendizagem e a relação com o saber.

5.4 O TRABALHO

Segundo o Censo de 2010, a população jovem no Brasil, compreendida na faixa etária de 15 a 29 anos, era de cerca de 51,3 milhões, correspondendo a um quarto da população total do país. Desse total, a maioria (85%) vivia nas áreas urbanas e, em grande medida, se inseriram em famílias com renda per capita de um salário mínimo, o que significa que grande parte da população juvenil se encontra nas camadas mais empobrecidas da população. De acordo com Dayrell (2014), ao lado da condição como jovens, alia-se a pobreza, numa dupla condição que interfere, diretamente, na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil.

Sendo como grande desafio cotidiano desses jovens, a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro. Nesse sentido, como afirma Dayrell (2014), a juventude brasileira não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens, a

condição juvenil só é vivenciada por que trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo.

Os entrevistados estão hoje na faixa de 16 a 19 anos, ou seja, vivem a passagem para a vida adulta e buscam ou planejam, para breve, a inserção no mundo do trabalho. Vivendo ainda com os pais, os indicadores sociais citados como fatores responsáveis pela indecisão dos mesmos em permanecer ou retornar ao país estrangeiro pesam em suas análises do contexto do mundo do trabalho em seus cotidianos. Com base nessas variáveis, elaboram suas percepções sobre o Brasil e suas possibilidades no mundo do trabalho. A violência, a precariedade na assistência à saúde e a educação são os pontos de crítica. A sociabilidade e a união entre os brasileiros já sinalizam um indicativo que reforça a preferência pela vida no Brasil.

[...] é um país bom, se você se esforçar você consegue, eu acho que tem que melhorar a violência, esses bandidos tem que ficar preso, muito assalto. E saúde e educação precisa melhorar [...] não sei se eu faço faculdade aqui ou lá. Eu quero terminar meus estudos aqui, até o terceiro ano, mas aí eu não sei o que eu quero fazer, que faculdade fazer essas coisas, ainda não pensei. (Tião, 16 anos, aluno da escola pública).

O Brasil? Ah, não sei direito, mas eu acho aqui bom e ruim ao mesmo tempo. As pessoas aqui são mais unidas, mais simples, sempre ajudam os outros, é um país bom. Mas as coisas aqui são mais difíceis prá aguentar, muita corrupção, pobreza demais, tudo é caro, a vida não é fácil. Lá nos EUA, é muita correria mas é mais fácil de conseguir as coisas, [...]. (Rúbia, 16 anos, aluna da escola particular).

O Brasil é um país muito grande e é difícil fazer a voz do povo, uma voz unanime. Mas eu acho que precisa investir mais aqui dentro, tá investindo muito lá fora. Mas assim os jovens estão tendo mais oportunidades, basta eles saberem aproveitar e agarrar as oportunidades. [...] (Sasha, 19 anos, aluna da escola pública)

Assim, eu acho que tem muita oportunidade, mas você tem que estudar muito, tem que ralar mesmo, tem que ter muito dinheiro prá conseguir os seus objetivos. E lá em Portugal é tudo mais fácil. Aqui, meninas de 14, 15 anos já trabalham prá conseguir as coisas e isso me assusta muito. Eu também trabalho lá na estética da minha mãe. Mas eu não quero ralar tanto assim, eu quero uma vida mais fácil. E aqui o jovem tem que fazer muitos cursos, ralar mesmo, senão ele não consegue nada. Em Portugal, a vida é melhor e mais fácil. (Duda, 16 anos, aluna da escola pública).

Apesar dos avanços sociais ocorridos no Brasil na última década, os relatos de Duda expressam uma situação social recorrente, que é o trabalho cada vez mais presente no cotidiano dos jovens, algo que as políticas públicas ainda não lograram superar. Isso ocorre em razão das desigualdades sociais que ainda persistem e que afetam, diretamente, as trajetórias de vida de milhões de jovens.

Para esses jovens, herdeiros da cultura migratória, estão presentes em seus relatos o grande anseio de alcançarem uma estabilidade econômica que permitirá a permanência no Brasil, sem a necessidade de uma nova migração. Visualizam a possibilidade de inserção em uma universidade pública ou através dos vários outros mecanismos de acesso ao ensino superior.

5.5 EXPERIÊNCIAS MIGRATÓRIAS E O SABER ESCOLAR

A teoria da relação com o Saber Escolar é uma teoria difundida principalmente pelo autor francês Bernard Charlot (2000) ao defender que o sujeito tem representações do saber e, portanto, ele é sua relação com o saber. Utiliza-se de conceitos da psicologia e da sociologia para afirmar que não existe o fracasso escolar e, sim, alunos em situações de fracasso, ou seja, alunos que não aprendem o que, supostamente, os docentes e os currículos propõem.

O autor procura explicar, por meio da crítica a algumas correntes teóricas, que discutir a relação com o saber não se trata somente de questões usualmente tidas como: fracasso escolar, origem escolar ou deficiências socioculturais. Nesse sentido, afirma que a relação com saber envolve três questões básicas: qual o sentido de ir à escola para o estudante; qual o sentido de estudar e qual o sentido de aprender na escola ou fora da mesma.

Sendo assim, os jovens que passaram por uma experiência migratória apresentam diferentes realidades em relação ao saber escolar, à cultura e à sociedade. Essa relação é diretamente observada nos relatos dos jovens entrevistados que, além de viverem diferentes experiências e métodos de ensino, também refletem um contexto familiar muito específico e marcado pela trajetória migratória.

Diante do que Charlot (2013) propõe como substancial para a consolidação da relação com o saber, os maiores desafios, na atualidade, são remetidos à escola que terá um papel crucial, uma vez que deverá priorizar importantes mudanças no seu interior. A escola pública brasileira, por exemplo, que é alvo de críticas substanciais, devido à sua fragilidade na oferta de uma educação de qualidade, eficiente e comprometida, terá que se submeter a uma mudança estrutural no seu

sistema de ensino. Ao observar os relatos de Rute e Agostinho, que são alunos da escola pública, percebe-se que, em muitos aspectos, a relação com o saber se torna comprometida em função do não atendimento das demandas da atualidade.

[...] aqui a gente não tem nenhum incentivo, não tem nada de diferente a não ser estudar e ficar na sala de aula. Nenhuma aula de música, de arte, que incentiva a gente a ficar na escola. Nenhum outro idioma, a não ser o inglês, mas esse inglês que eles ensinam aqui é muito fraco, se chegar lá, não vai entender quase nada do que eles fala aqui, a professora daqui nunca morou lá, por que se tivesse morado ela falaria melhor o inglês. (Rute, 17 anos, aluna da escola pública).

A escola era boa demais, tinha ar condicionado, muito grande. Lá a gente aprendia mesmo, lá eu gostava de estudar. [...] Aqui não, aqui é tudo bagunçado, lá eu aprendia mais do que aqui. Aqui eu quero estudar, mas a convivência com alguns amigos, sei lá, aqui é tudo mais fácil. Lá não, se conversar, brincar, ficar pelo corredor, eles ligam pros pais na hora, nossa enchia o saco da pessoa. Lá não tinha bagunça não [...]. No começo, eu tive um pouco de dificuldades aqui na escrita, eu tava acostumado só com computador, aí tive que escrever, nossa foi muito ruim. Na escola de lá, a professora de lá era mais calma, explicava direitinho, tinha joguinhos no computador, a gente aprendia mais, era mais fácil de aprender. Lá a gente tinha que ler livros, eu tinha gosto de aprender [...]. (Agostinho, 18 anos, aluno da escola pública).

A pouca diversidade da escola, ou melhor, a falta de opção extracurricular, como aulas de música e dança, a deficiência no ensino da língua estrangeira, a desorganização, indisciplina e infraestrutura deficiente são apontadas, tanto por Rute, quanto Agostinho, como aspectos dificultadores na consolidação de uma melhor aprendizagem e interesse pela escola. E entender as atividades mais interessantes e envolventes para os alunos é denotar valores à relação com o saber. O “incentivo” expresso na fala de Rute seria o que Charlot (2013) destaca como sendo o sentido relacionado com o aprendizado que o educando precisa encontrar na escola para querer aprender, uma vez que se esse sentido for completamente alheio ao fato de aprender nada acontecerá.

Diante desse propósito, os jovens já denotam mais sentido e prazer no aprendizado quando se referem à escola no exterior, e atribuem aos professores e seus métodos de ensino como principais responsáveis pelo fracasso do seu aprendizado. Nesse jogo de deficiências e culpados, o professor se torna uma figura central no desempenho do estudante, que, de acordo com sua produção, adquire um rótulo designado pelo mestre e relacionado ao seu sucesso ou fracasso escolar. Para Charlot (2000, p.16), “[...] o fracasso escolar não existe; o que existem são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal”,

por isso, o que deve ser objeto de estudo são “[...] esses alunos, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado fracasso escolar”.

Sendo assim, a experiência escolar produz subjetividade; e experiências escolares diferentes geram formas diferentes de subjetividade. A escola, segundo Charlot (2005) fabrica ou pode contribuir para fabricar atores e sujeitos de natureza diferente. Considera-se, ainda, o currículo escolar como importante ferramenta nesse processo de subjetivação, pelo seu caráter intencional.

Nessa perspectiva, a escola e os educadores precisam levar em consideração o sentido que esse espaço educativo tem para esses alunos. Não para se adaptar ou se moldar, mas para que se pratique uma “leitura positiva” desses alunos, além de propor práticas que problematizem a emigração internacional em Governador Valadares.

Apesar do conhecimento desta realidade no município de Governador Valadares, muitos educadores desconhecem o fato de seus alunos terem passado por uma experiência migratória internacional. Mesmo quando o sabem, poucas escolas e educadores oferecem algum tipo de atendimento ou prática oficial em relação à emigração; culpa que não pode ser atribuída aos mesmos, pois os educadores não são os principais protagonistas que ditam as mudanças do currículo e do sistema escolar como um todo.

5.6 PROJETOS DE VIDA

Para Alfred Schutz (1979), o termo projeto indica uma “conduta organizada para atingir finalidades específicas”, que, por sua vez, está relacionado ao “campo de possibilidades” que uma pessoa ou grupo dispõe para colocá-lo em prática. Nessa perspectiva, podemos argumentar que a conduta organizada é adquirida no processo de socialização primária e secundária. A escola, enquanto instância de socialização secundária, desempenha, juntamente com a família, um importante papel na elaboração de projetos. Mas, em alguns contextos sociais nos quais as escolas estão inseridas, vem sendo atribuída pouca prioridade a essa função, julgando que a elaboração de projetos de vida é papel das famílias e que as

instituições de ensino vêm concentrar seus esforços na preparação do jovem para a inserção no mercado de trabalho.

Para que possam desenvolver projetos, os jovens do Ensino Médio também teriam que estar em condições de encontrar os propósitos ou finalidades de seus projetos de vida, algo muito mais amplo e difícil do que pensar apenas na profissão que pretendem seguir ou se desejam constituir família no futuro (Weller, et all, 2014).

Essa noção de propósito ou projeto vital vem sendo mais discutida pela psicologia do desenvolvimento humano e pela psicologia positiva, campo mais recente do conhecimento. Mannheim (1961, p.47) define projeto de vida como “Projetos vitais que representam uma intenção estável e generalizada de realizar algo que seja significativo para o *self* e, conseqüentemente para o mundo além do *self*”. Para o autor, projetos vitais, como o próprio termo informa, são metas de maior alcance e pensadas para um período mais longo. Elas podem estar relacionadas à busca de sentido para a vida pessoal, mas vão, além disso, apresentando também um componente social ou coletivo, entre outros: o desejo de fazer a diferença no mundo, de ajudar outras pessoas, de contribuir com causas maiores. Em muitos casos, os projetos vitais podem não ser alcançados durante suas vidas, por exemplo, extinguir a pobreza ou estabelecer a paz no mundo. Mas mesmo um propósito ambicioso não pode ser visto como ingênuo.

Ao utilizar a categoria projeto de vida nessa pesquisa não significa um recorte temporal de um tempo futuro, seja próximo ou distante, mas trata-se na perspectiva da narrativa biográfica, que envolve passado, presente e futuro. Nesse sentido, justifica-se, o termo projeto de vida e não de futuro, pois este soaria redundante, já que o futuro está explícito quando se fala em projeto. Não tem como projetar o passado. Assim, referendando-se Boutinet (2002) é interessante compartilhar sua ideia de que todo projeto, por meio da identificação de um futuro desejado e dos meios próprios para fazer com que aconteça, estabelece certo horizonte temporal no interior do qual evolui.

É nesta fase da vida, além da tendência do jovem em se defrontar com a pergunta: quem sou eu? É muito comum também indagarem: para onde vou?; Qual rumo devo dar à minha vida? Questões cruciais que remetem à ideia de projeto de vida, um tema muito importante a ser considerado na relação da juventude com a escola. O projeto é o que vai permitir fugir aos determinismos e imprevistos, organizando e planejando ações futuras (MACHADO, 2004). Os desejos e fantasias

que lhe dão substância são transformados em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. Isso significa que o projeto é inerente à condição humana. Assim sendo, todos temos projetos e é isso que diferencia as condutas humanas dos comportamentos de outros animais de natureza instintiva e repetitiva, porque a capacidade de projetar a existência do amanhã é própria do humano.

É na juventude, no entanto, que esse processo começa a mostrar-se de forma mais complexa. As demandas são outras e as decisões, muitas vezes, precisam ser tomadas de forma individual e autônoma. Que profissão seguir? Como conciliar estudos, trabalho e diversão? Estudar, namorar, casar, ter filhos, trabalhar, viajar... Ou seja, a juventude, especialmente a adolescência, é quando o sujeito começa a se perguntar que rumo tomar na vida. Todas essas dimensões são muito importantes e devem ser contempladas quando se discute projeto de vida.

Obviamente, esse não é um processo linear ou organizado e sistematizado tal como os projetos de outras áreas; um projeto arquitetônico, por exemplo. Os projetos de vida tendem a ter uma lógica própria, marcados pelas contingências do tempo histórico, características pessoais e valores que orientam determinada sociedade ou grupo social. Mas também são diretamente influenciados pelo campo de possibilidades (VELHO 2003). Ou seja, dependem do contexto socioeconômico-cultural concreto no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas possibilidades de realizar experiências e perseguir objetivos.

Como já discutido, no processo migratório, o jovem ou adolescente vive diferentes experiências em relação ao saber escolar, cultura e sociedade. Entender em que medida essa experiência influencia seu projeto de vida é um dos aspectos centrais deste estudo. No caso específico, alguns jovens estão cursando e outros terminando o ensino médio, que também representa uma etapa significativa na vida dos mesmos, pois corresponde a um período de formação intelectual, bem como de formação humana significativa. Segundo Weller (2014), ao mesmo tempo, também o ensino médio coincide com um momento próprio da juventude enquanto grupo geracional. Nesse contexto, os projetos de vida assumem uma centralidade, como podemos observar nos relatos de Ada e Juma.

Olha, é como eu já falei, eu quero fazer medicina sabe?! Eu quero ser Pediatra [risos] porque eu gosto desse negócio de entender as crianças, [...] eu vou tentar vestibular, vou estudar até eu conseguir, espero que eu

consiga rápido. Se eu não conseguir entrar na Federal, vou tentar fazer na particular e vê se eu consigo o Prouni, vc sabe o que é né? Pois então, como eu sou bolsista eu posso entrar nas cotas e a renda da minha mãe se enquadra para eu conseguir o Prouni, então eu já to pensando nisso. [...]. Eu quero ser médica por que eu gosto dessa área e por que também eu quero uma profissão que me dê um bom salário, claro, né?! Eu sei que eu vou ter que ralar, mas também eu sei que eu vou ganhar um bom dinheiro. Eu acho né. [...] Daqui há dez anos? haamm... não sei, eu acho que eu já vou tá formada, se Deus quiser [risos] trabalhando em um hospital [...] e já com meu carro e com meu apartamento também [...] e acho que já estarei viajando muito e cuidando de dar uma boa vida prá minha mãe também [...] é o que eu espero né?! (Ada, 17 anos, aluna da escola particular, migrou para os EUA).

Bom, eu tenho vontade de fazer medicina, estudar bastante, essas coisas. Vou fazer o PISM agora, que é o vestibular seriado e eu tenho vontade de tentar medicina. Eu quero trabalhar nessa área e morar aqui mesmo. Se eu for em Portugal, é só prá passeio mesmo, não quero voltar a morar lá mais não [...] Eu acho que, huumm, eu termino o ensino médio com 18 anos e aí quero ir direto prá faculdade, não quero demorar muito tempo não. Quero começar medicina o mais rápido possível, risos [...] eu não quero outro curso, é só medicina mesmo. Quero ter minha casa, quero casar e ter 1 filho [risos] e quero ter dinheiro prá eu viajar muito, conhecer muitos lugares. (Juma, 16 anos, aluna da escola pública, migrou para Portugal)

Quando se fala em projetos de vida e perspectivas futuras para as jovens entrevistadas, logo é ressaltado o lado profissional. As falas de Ada e Juma refletem esses aspectos, pois ambas idealizam a profissão de Medicina, de preferência em uma Universidade Federal. O fato de a cidade de Governador Valadares sediar, nos tempos atuais, uma Universidade Federal que oferta o curso de Medicina, avivou nessas jovens a esperança de adentrar no curso. Mesmo pertencendo a espaços escolares diferentes, as condições socioeconômicas das duas entrevistadas não se diferenciam muito. Ada é bolsista na escola particular, o que pressupõe que ambas terão os mesmos critérios para se inserir na Universidade Federal.

Outro aspecto em comum entre as estudantes e que parece constitutivo no processo de perspectivas futuras de vida é a estabilização econômica e pessoal para proporcionar futuras viagens, aquisição de uma moradia e até mesmo a constituição familiar com filhos. A possibilidade de migração e busca de melhores oportunidades de vida em outro país não é ressaltada. Fato que permite inferir que entre a experiência no estrangeiro e as possibilidades apresentadas em seu país atualmente firmam seus projetos no território em que vivem hoje.

Em relação ao Brasil e a sua organização social e econômica, as jovens percebem a necessidade de mudanças, porém reconhecem que existem mais oportunidades. Outro ponto positivo realçado pelos jovens é mais contato com amigos e maior liberdade.

[...] eu lembro de muita coisa nossa... aquele país [EUA] é muito ruim, credo [...] o povo lá nem conversa com a gente [...]. mas eu tava cansada de tudo lá, não sei, aqui é melhor que lá prá estudar. Já estou acostumada aqui com a escola, os professores, meus colegas, faço inglês 2 vezes por semana, vou prá academia, estudo em casa, ah, sei lá, eu prefiro minha vida aqui, eu tenho mais liberdade. Lá eu me senti muito presa. (Ada, 17 anos, aluna da escola particular, migrou para os EUA).

Ah, eu lembro muita coisa, muitos passeios que a gente fazia, da casa que eu morava, de algumas pessoas, [...] muita coisa. Lá eu saia só com meus pais, eles trabalhavam muito aí a gente saia no final de semana. Mas durante a semana eu via eles muito pouco, aqui eu vejo mais. Aqui eu saio de vez em quando, saio muito com meus amigos, meu namorado, levo minha irmã as vezes, mas ela é muito nova, tem só 12 anos. Nossa, se eu tivesse em Portugal, isso nunca iria acontecer, por que lá a vida da gente é mais presa (Juma, 16 anos, aluna da escola pública, migrou para Portugal).

De uma maneira geral, os aspectos citados em relação ao país de migração foram preponderantes na decisão das mesmas em declararem grande preferência de viverem no Brasil, bem como traçar seus projetos futuros no país. A presença mais constante da família, afetividade das pessoas no Brasil e a liberdade que têm são aspectos determinantes na preferência do país em relação ao estrangeiro conforme afirma Fausto.

Eu não sei, eu penso nisso todo dia. Eu queria fazer design, mas aqui em GV, não tem design. Aí, tipo assim, tá todo mundo me mandando fazer Arquitetura ou administração, pq, tipo assim, dizem que quem não gosta de nada faz administração pq curte qquer coisa, risos...é sério eu não gosto de nada, o que eu gosto mesmo, meu pai não quer deixar eu fazer. Eu gosto de educação física, mas aí meu pai não quer que eu faço faculdade de educação física, eu vou v se ele deixa. Ele diz que eu tenho que fazer alguma coisa que dá futuro. Ah, sei lá, eu não gosto de ler, de matemática, de nada. (Fausto, 18 anos, aluno de escola pública).

Bem, como eu falei, eu devo voltar para os EUA, eu tenho visto posso ir. Minha tia e minha mãe quer que eu ganhe meu filho lá e em dezembro ou janeiro eu devo voltar. Em janeiro meu namorado tenta o visto por que eu já tenho né, e ele quer ir embora por que a gente vai casar e também eu fico falando que lá é melhor do que aqui. Eu quero continuar meus estudos, mas agora não sei. Meu sonho era ser veterinária, mas sei lá, agora tem meu filho, eu quero que ele nasça lá, não quero que ele nem conheça o Brasil, quero que ele fique lá, é bem melhor. Eu não tenho sonho nem vontade de nada aqui no Brasil, eu quero é ir embora de novo. (Eva, 16 anos, aluna da escola pública).

O que se observa nos projetos descritos acima são aspectos antagônicos devido a todo o contexto específico vivido por cada jovem. Ao mesmo tempo em que as dúvidas limitam a definição das ações de Fausto, a gravidez não planejada de Eva definiu, a princípio, o projeto de vida dessa jovem. Os jovens vivem experiências concretas que se aproximam mais ou menos da “condição juvenil”, representada como a ideal ou dominante. Para alguns jovens, a “pressão” para a entrada no

mercado de trabalho, ou ainda a experiência da gravidez, a maternidade ou paternidade chegam enquanto estão experimentando um tipo determinado de vivência do tempo de juventude (CARRANO; 2011). Como é um aspecto próprio da definição dos projetos de vida, estes podem ser individuais ou coletivos; mais amplos ou restritos, com elaborações de curto ou médio prazo. São dinâmicos e, de certa forma, “zigzagueantes”. Podem mudar de acordo com as circunstâncias os valores vigentes em determinados momentos da vida, as interações sociais, os contextos e até com os suportes materiais e simbólicos com os quais contam. É muito comum, jovens aderirem a determinadas posturas político-ideológicas que marcam um determinado tempo ou sociedade ou ainda realizarem escolhas profissionais baseadas nas profissões que são valorizadas no grupo familiar ou aquelas prestigiadas na sociedade em que vivem.

Eu pretendo fazer Direito. Minha tia tem muita influência na Fatividade ai eu pretendo ir pra lá o ano que vem, se eu não passar em Direito na UFMG, mas eu quero mesmo é cursar Direito (Pedro, 18 anos, aluno da escola pública)

Olha, isso é muito sério, [risos] já falei com minha mãe que eu quero voltar para os EUA, mas ela quer que eu estude aqui e faça faculdade aqui. Meu pai falou que é melhor eu ficar aqui mesmo até terminar a faculdade. E eu nem sei o que eu quero fazer direito, mas não é nada a ver com esse lance de informática, administração, essas coisas. Eu gosto mesmo é de moda, de desenho, de arte sabe? Mas aqui em Valadares não tem nada nessa área prá eu estudar. Então por isso eu acho melhor eu ir embora, mas se eu ficar aqui, eu devo fazer o curso de Educação Física, por que eu gosto muito de atividades de esporte (Rúbia, 16 anos, aluna da escola particular).

Como pode ser observado pelas falas acima, um projeto de vida tende a se realizar na junção de duas variáveis. A primeira delas diz respeito à identidade, ou seja, quanto mais o jovem se conhece, experimenta as suas potencialidades individuais, descobre o seu gosto, aquilo que sente prazer em fazer, maior será a sua capacidade de elaborar o seu projeto. Outra variável que interfere na elaboração do projeto de vida é o conhecimento da realidade. Quanto mais jovem conhece a realidade em que se insere, compreende o funcionamento da estrutura social com seus mecanismos de inclusão e exclusão e tem consciência dos limites e das possibilidades abertas pelo sistema na área em que queira atuar, maiores serão as suas possibilidades de elaborar e de implementar o seu projeto. As duas variáveis demandam espaços e tempos de experimentação e uma ação educativa que as possa orientar. O conhecimento do processo seletivo para cursar o ensino superior e

conhecer as possibilidades de financiamentos e das cotas estão disseminados tanto na escola pública quanto na particular. Nesse sentido, seus projetos de vida podem ser elaborados com maiores perspectivas, liberdade e amplitude.

O projeto de vida está relacionado às experiências vividas em um dado território e a capacidade de fazer escolhas. Sendo assim, esses jovens viveram, além das experiências próprias da idade, também uma marcante experiência migratória que marcaram seus projetos de vida. Nesse sentido, alguns percebem o Brasil como o território onde seus projetos serão elaborados, outros não. No que tange às escolhas, esses jovens têm a possibilidade de projetar seu futuro em lugares diferentes e avaliarem as possibilidades, vantagens e benefícios entre os dois territórios vividos.

5.7 HISTÓRIAS-DE-VIDAS. A TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES COM EXPERIÊNCIA MIGRATÓRIA

Através das entrevistas realizadas com os sujeitos desse estudo foi possível acessar suas percepções, perspectivas e projetos; contudo, percorrer suas trajetórias de vida e abarcar, em maior profundidade as experiências vividas, só foi possível através de conversas mais íntimas em que os relatos foram além das perguntas contidas no roteiro da entrevista. Contato com os pais e outros familiares também ajudaram a compreender essas trajetórias. Dentre os entrevistados, Sasha (aluna de escola pública) e Rúbia (aluna de escola particular) foram selecionadas pela fluidez de seus relatos e a intensidade com que viveram suas experiências migratórias. A partir das histórias de vida dessas duas jovens, vamos tecer algumas análises sobre o objeto desta dissertação.

5.7.1 A história de vida de Sasha

Sasha, atualmente, está com 19 anos, nasceu em Governador Valadares e migrou junto com os pais para Portugal em 2003. A família permaneceu no país por

7 anos, e em 2010, retornaram para a cidade. Antes de migrar, a mãe de Sasha tinha matriculado-a em uma escola infantil da rede particular, próximo a sua casa no centro da cidade. Desde os 02 anos de idade, Sasha frequentava a escola, pois seus pais trabalhavam o dia todo.

A mãe de Sasha engravidou do seu segundo filho, quando ela já tinha 06 anos e sentiu que o orçamento familiar estava cada vez mais apertado. Conforme informa Siqueira, Assis e Campos (2013) as facilidades presentes em um território de cultura migratória são componentes da decisão de emigrar. Vivendo em um território marcado por essa cultura, tendo em suas relações diversas pessoas que emigraram inclusive conhecidos, parentes e vizinhos, e sendo possível acessar com facilidade as informações necessárias para emigrar, a alternativa encontrada para as dificuldades econômicas da mãe de Sasha foi migrar para Portugal junto com o marido e os filhos no intuito de melhorar as condições de vida.

O período em que Sasha viveu em Portugal marcou positivamente sua vida, pois a mesma se lembra com muita alegria desse país. As diferenças em relação à escola que ela foi inserida é um dos aspectos que marcaram suas lembranças desse país. A princípio, Sasha se destacou na escola, pois quando chegou a Portugal, ela já tinha domínio da leitura e da escrita em português, mas teve que se adaptar ao português de Portugal sem grandes dificuldades. Diante do seu conhecimento, a escola aplicou um teste e Sasha foi promovida um ano de estudo à frente dos seus colegas. O mesmo já não aconteceu quando ela retornou ao Brasil, pois a escola lhe atrasou 1 ano nos estudos sem a aplicação de teste.

Nossa quando eu cheguei em Portugal, eles me deram um teste e me elogiaram muito, me acharam muito inteligente, risos... aí me adiantaram um ano na escola. Mas quando eu retornei eles me atrasaram 1 ano, não sei por que, era prá eu ter formado o ano passado. Minha mãe foi na escola reclamou, mas não teve jeito, e nem me deram prova e nem nada.

Em Portugal, os pais de Sasha mudaram sua rotina de trabalho, pois a jornada de trabalho era bem maior com pouco tempo para dedicar-se aos filhos. Passavam o dia inteiro fora de casa e só retornavam no início da noite, período em que conviviam com os filhos. Tanto Sasha quanto o irmão passavam o dia inteiro na escola, de 8 às 17h. A escola representou, para Sasha, um espaço não só de aprendizagem, mas também de diversão e de amizades; era seu espaço de

convivência social. A rotina de estudos não considerava cansativo, pois a mesma justifica que a forma como o ensino era repassado era muito bem organizado.

Lá tinha muita regra, muito organizado, era muito aprendizado e tinha muito respeito principalmente na forma de tratar os professores, a gente não podia chamar pelo nome e sim era professor. Quando chegava lá, tinha tempo para a gente ir no banheiro e se organizar e depois ir para a sala. Lá tinha aulas de 90min. E de 45 min. E eram os alunos que trocavam de sala, as salas eram diferentes. As aulas de matemática, português e inglês costumavam ser de 90min. E as aulas de Educação física, Formação cívica, essas matérias, eram de 45 min.

A organização e dinâmica da escola eram, para Sasha, aspectos cruciais para o seu aprendizado. A forma como os conteúdos eram repassados, através de palestras na disciplina de matemática, por exemplo, viagens turísticas e conteúdos extracurriculares, como danças, esportes. Essas foram questões marcantes na vida escolar da estudante no período em que viveu no exterior. Além, é claro, da diversidade de povos inseridos no mesmo espaço; dentre eles, holandeses, romenos, africanos e na opinião de Sasha, havia muito respeito entre eles, desconhecendo a questão de discriminação.

Como a renda familiar em Portugal era maior, o acesso aos bens de consumo como celulares novos, roupas, alimentação em restaurantes também era algo frequente. Porém, o convívio com os pais e a reunião familiar dos quatro, diariamente, era algo que não acontecia, pois esses eram momentos raros, que aconteciam somente no final de semana. O cansaço devido à longa jornada de trabalho e à necessidade de descanso, também não deixava muitas alternativas de lazer e passeios nesse tempo de presença dos pais em casa. Esse aspecto, para Sasha, não era agradável, uma vez que a presença, atualmente, dos pais em sua vida, é algo muito enriquecedor, e a estudante não dispensa o diálogo e o conselho dos pais nem as brincadeiras com o irmão.

No ano de 2010, já exaustos em relação a uma rotina de trabalho intensa e vendo os ganhos diminuïrem, pois o país passava por uma crise, seus pais decidiram retornar para o Brasil. Para eles, as notícias de que as condições de vida no Brasil estavam melhores, bens mais acessíveis e maior oferta de trabalho, também foi algo que entusiasmou a família a retornar.

No entanto, diante das adversidades, Sasha concluiu, a princípio, que a única vantagem em ter retornado foi o reencontro com os familiares que há muito tempo

ela não tinha contato. Na escola, a estudante sentiu grandes diferenças, em vários aspectos como infraestrutura, organização, aprendizagem e outros. A estudante reclamou com sua mãe que queria voltar para Portugal, pois não conseguia aceitar tanto descaso com o ensino e com os estudantes em um espaço de aprendizagem.

Então, [ahnn] eu fiquei assustada de início, eu disse para minha mãe, eu quero voltar. Achei tudo muito feio na escola, porque é estranho né, as pessoas comem com o prato na mão, ficam de pé, as salas são sujas, os alunos gritam com os professores. A diferença de ensino é muito grande, eu cheguei aqui e tava muito mais adiantada nas matérias, fui matriculada no 1º ano, era para eu ir pro 2º. Algumas disciplinas estão muito equilibradas, como matemática e português, mas outras, a diferença é enorme, como o inglês por exemplo. Aqui é muito atrasado o inglês. História e Geografia são diferentes, lá a História é a de lá e aqui é daqui. Nunca precisei de reforço, eu mesma me empenhei e me ajudei.

Essas diferenças em relação à escola e o ensino não diminuíram o interesse de Sasha pelos estudos; algo de muito orgulho para sua família. Com o tempo, a aluna se adaptou à escola pública que foi matriculada e, atualmente, já ressalta que tem grandes amigas, se sentiu muito acolhida e sonha um dia ver as escolas do país em que ela nasceu serem espaços mais agradáveis e proporcionarem um ensino de qualidade. Reconhece a qualidade dos professores, mas as condições de trabalho e de materiais para os alunos é algo que precisa melhorar, segundo ela. Sasha se indigna pelo fato de ser obrigatória a disciplina de Educação Física, porém na escola não existe nem mesmo uma quadra para os alunos se exercitarem. Na visão de Sasha, é algo bem contraditório.

Para Sasha, a cidade de Governador Valadares oferece poucas oportunidades para os jovens, e a estudante deixa claro, como projeto de vida, que pretende cursar engenharia mecânica, devido a sua afinidade com os cálculos, mas que pretende buscar fontes de renda e emprego em outra cidade no Brasil.

Eu pretendo fazer faculdade, na Federal de preferência (risos), mas eu quero engenharia civil que não tem aqui na Federal de Valadares. Mas se eu conseguir alguma Federal aqui no Brasil, eu vou fazer com certeza. Mas, se de tudo eu não conseguir, eu quero fazer um curso técnico prá aprimorar, também não esquecer as matérias, alguma coisa assim que não deixe eu esquecer o que eu aprendi no ensino médio [...] No Brasil, eu acho que o campo para Engenharia Civil tá muito bom, tentei conciliar o que eu gosto com os cálculos e o mercado de trabalho, que é muito bom.

A família, atualmente, tem sua casa própria e a fonte de renda é apenas os ganhos do pai que faz bicos como fotógrafo e não consegue emprego fixo. A mãe

está fora do mercado de trabalho, porque sente fortes dores nas costas e cuida somente das tarefas domésticas.

Por todos esses motivos, Sasha teve de buscar formas de ajudar a família, exercendo alguma atividade remunerada. A estudante é assistente de fotógrafo, trabalha para um amigo da família, quando ele tem que participar de um evento mais expressivo, ou seja, de grande duração. A menina também é encantada com a fotografia e aprendeu um pouco do ofício com o pai, que sempre tenta lhe mostrar os “truques” da profissão.

O período em que Sasha viveu no exterior foi muito marcante em sua vida, mas não o suficiente para despertar, na estudante, o desejo de retornar e viver novamente em Portugal. A estudante sabe discernir, com maturidade, o período vivido, as vantagens e desvantagens, mas reconhece a importância de manter suas raízes e estar sempre próxima de sua família. E acredita que o Brasil, poderá ainda oferecer excelentes condições de trabalho e qualidade de vida para sua população, pois o mesmo está em processo de avanço econômico.

5.7.2 A história de vida de Rúbia

Rúbia, atualmente, está com 16 anos e estuda em uma escola particular em Governador Valadares. Quando tinha 04 anos de idade, migrou para os Estados Unidos, após sua mãe ter conseguido o visto de turista. Seu pai, que já tinha 2 anos como residente no estrangeiro, era indocumentado e chegou ao país após uma difícil travessia pela fronteira do México.

Rúbia sente muita falta do período em que viveu nos EUA e deixa claro que, ao completar sua maioridade aqui no Brasil, voltará a viver no país. Depois de um ano que Rúbia e sua mãe chegaram ao exterior, sua mãe engravidou do seu irmão e o mesmo veio a nascer lá; o que, para Rúbia, é motivo de muito orgulho. Não demorou muito tempo, seu pai se separou de sua mãe e foi morar com outra mulher, que era cidadã americana e lhe concedeu a cidadania.

Rúbia ficou morando com a mãe e o irmão na mesma casa, e tinha como vizinho o tio, irmão de sua mãe. A longa jornada de trabalho de sua mãe fazia com que a estudante tivesse pouco contato com a mesma. Lembra que a separação

dos pais a deixou muito confusa, porém o apoio dos tios foi fundamental nesse período. Em sua memória, está registado o carinho destes que tentavam consolá-la com passeios e mimos.

A saudade da vida que levava no estrangeiro, o contato mais próximo com o pai que ainda reside nos EUA e os amigos da escola que deixou, marcam a vida de Rúbia e são motivações para a menina querer retornar ao país. A estudante não se sente brasileira, e atribui que o seu contato com os EUA, trouxe uma afinidade muito grande com o país que a identifica diretamente com o que viveu.

Ah, sei lá, é como se eu tivesse nascido lá sabe, é o meu país, eu quero voltar prá lá, assim que eu fizer 18 anos. Meu pai ainda mora lá, a gente sempre conversa pelo *facebook*, *whatsApp*, sempre eu converso com meus amigos, lá da escola, a galera toda, [risos], eu vim embora mas meu coração ainda tá lá.

Para Rúbia, no Brasil, ela tem mais liberdade do que nos EUA, pois pode se deslocar até a casa de amigos, da avó e também para a escola sem a presença da mãe ou de algum outro adulto responsável. Para ela, esse é um aspecto que mudou muito com o retorno, pois no exterior a jovem saía pouco, passava mais tempo na escola e via pouco seus pais; agora, esse contato com a mãe, é muito maior. Atualmente, a escola que Rúbia estuda também lhe consome a maior parte do seu tempo, pois no período vespertino faz curso técnico de administração. Sua relação com o ensino é algo que para ela não é tão proveitoso como era nos EUA.

Olha, a escola lá é muito diferente daqui. A gente fica praticamente o tempo todo na escola, como eu te falei. A gente chega e tem lanche, depois vai prá sala, estuda bastante, depois troca de sala, por que lá é assim: o professor fica na sala e a gente é que troca, tem muitas salas, a escola é enorme, bem maior que aqui, apesar de que no [...], as salas são grandonas, lá também, as salas são enormes e tem ar condicionado igual aqui. Depois na hora do almoço, a gente tinha um cartão, que minha mãe colocava dinheiro nele e dava prá eu comer a semana inteira, a comida era ótima e barato também. Ao contrário daqui que uma coxinha na escola é R\$ 2,50 e o suco pequeno é R\$1,50, e se repetir fica muito caro no final e minha mãe nem tem dinheiro prá isso [risos]. Lá nos EUA, a comida era uma delícia, com pouco dinheiro eu comia prá caramba e nem precisava repetir. As aulas eram um pouco diferente das daqui, por que os professores ensinavam mais eu acho. Aqui também os professores são bons, mas lá ensina melhor entende, então, ou melhor, [hummm] no ensino é tudo igual, muita cobrança igual aqui. O que é diferente é a organização, a escola também é enorme e aqui a escola é bem pequena, acho que é isso. Ah, esqueci, eu fazia natação na escola, fazia basquete, tinha aula de dança de salão contemporânea, isso era maravilhoso, era o que eu mais gostava. Essa é a maior diferença daqui, por que aqui é só estudar, estudar, a tarde a gente vai pro Senac e faz aquele curso lá de informática e administração, quase

não tem outras atividades, assim, fora de sala, eu acho isso muito chato. (Rúbia, 16 anos).

A rotina de estudos, para Rúbia, marcou, profundamente, sua relação com o ensino no Brasil. A aluna considera que é muito cansativo não ter atividades variadas de esportes e danças, como ela tinha no exterior. Mesmo reconhecendo que sua escola tem uma boa qualidade de ensino, com infraestrutura e equipe de professores bem preparada, a estudante não se esquece dos métodos adotados no estrangeiro para a consolidação da aprendizagem. Nesse sentido, a aluna enfatiza que o seu aprendizado era mais completo.

Para Rúbia, o fato de ter estudado no exterior, falar inglês fluentemente e ter viajado bastante, principalmente para a Disney, foram as maiores vantagens de ter morado nos EUA. E ressalta que a pouca presença dos pais e ausência de familiares, como os avós paternos que faleceram sem que ela tivesse um contato mais íntimo foram as grandes desvantagens.

Rúbia acrescenta, também, que o acesso aos bens de consumo diminuiu com o retorno, mas sempre que pode o pai manda muita coisa tanto para ela quanto para o irmão, como celulares, brinquedos, roupas e outros utensílios; mas isso não supre a ausência do mesmo. A separação dos pais e a união do pai com outra mulher deixaram marcas na vida da estudante, que sente a necessidade de ajudar sua mãe a melhorar suas condições financeiras, destacando como projeto de vida, o retorno ao estrangeiro, além de proporcionar maior aproximação com seu pai.

O Brasil, para Rúbia, é um país bom, mas que não oferece as mesmas oportunidades que nos EUA. Para a jovem estudante, a liberdade encontrada no Brasil e o maior contato com amigos e parentes próximos não diminuem o seu medo em relação a assaltos e estupros, como alerta sua mãe. Seus horários de circulação são bem restritos e vigiados pela sua mãe, que conta com a ajuda de familiares para auxiliar na educação e cuidados diários com ela e o irmão.

O sonho de retorno aos EUA faz com que Rúbia tenha dúvidas quanto às suas perspectivas profissionais no Brasil, e na cidade de Governador Valadares principalmente, pois justifica que em nenhuma das faculdades da cidade tem o curso de moda e desenho que ela deseja fazer.

Olha, isso é muito sério, [risos] já falei com minha mãe que eu quero voltar para os EUA, mas ela quer que eu estude aqui e faça faculdade aqui. Meu pai falou que é melhor eu ficar aqui mesmo até terminar a faculdade. E eu

nem sei o que eu quero fazer direito, mas não é nada a ver com esse lance de informática, administração, essas coisas. Eu gosto mesmo é de moda, de desenho, de arte sabe? Mas aqui em Valadares não tem nada nessa área prá eu estudar. Então por isso eu acho melhor eu ir embora, mas se eu ficar aqui, eu devo fazer o curso de Educação Física, por que eu gosto muito de atividades de esporte.

A indecisão de Rúbia quanto a estudos e profissão no Brasil, seu desejo de retornar para os EUA é algo que preocupa sua mãe. Rúbia, mesmo terminando seus estudos e dando continuidade com um curso superior, não deixa de ressaltar que quer pelo menos experimentar um novo período de vida no estrangeiro.

Ah, eu não sei, [risos] nem imagino, mas acho que daqui a 10 anos eu já voltei para os EUA. Eu posso terminar a faculdade, estudar e tudo, mas eu quero voltar pelo menos prá vê se eu aguento ficar lá de novo. Eu gosto muito de lá.

Nos relatos das histórias de vida de Sasha e Rúbia, percebemos semelhanças e diferenças consideráveis. As duas estudantes enfatizam que o período de estudos no estrangeiro foi algo marcante e proveitoso, destacando que o retorno gerou perdas em relação ao aprendizado. Mesmo Sasha sendo aluna da escola pública e Rúbia de escola particular, as duas reconhecem contradições no sistema de ensino. Uma ressalta, principalmente, a deficiente infraestrutura e a outra, a excessiva e cansativa rotina de estudos e atividades ao longo do dia e a falta de atividades complementares.

A grande diferença entre as estudantes se refere ao projeto de vida, pois a convivência no espaço escolar e as aptidões e vocações específicas de acordo com o que é vivenciado neste espaço e o convívio no cotidiano com a família e amigos são elementos constitutivos que influenciam na definição dos planos futuros dessas jovens.

Sasha relata a grande vocação e gosto pelos cálculos e define em seu projeto de vida o desejo de cursar engenharia civil, mesmo que não seja na cidade em que reside, mas pretende cursar uma universidade federal. Já Rúbia, enseja muito o interesse em residir no exterior, nos EUA especificamente, onde já residiu. Considera que tem grande vocação para moda e desenhos e que a cidade de Governador Valadares não oferece o curso almejado. Mas a sua grande justificativa em retornar é que pretende ajudar financeiramente a mãe e ter um contato mais próximo com o pai.

Os projetos de vida estão, intimamente, ligados à identidade dos sujeitos na fase da juventude, e embora tenham sido apresentados pelas jovens de forma determinada, não significa que são rígidos e fixos. Sendo assim, vale lembrar o que destaca Velho (2007, p.107), de que “a noção de projetos procura é dar conta da margem relativa de escolha que indivíduos e grupos têm em determinados momentos históricos de uma sociedade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relacionar juventude e território é fundamental para compreender a elaboração de projeto de vida nessa fase da vida. O contexto escolar também é um componente importante, uma vez que a maneira como os jovens constroem e dão significados aos espaços a partir dos locais que frequentam, dos estilos de vida, dos padrões de consumo, dos espaços de lazer e sociabilidade podem ser, claramente, observados e analisados nesse espaço educativo.

A vivência no território permite aos jovens acumularem diferentes saberes que podem ser explorados e trabalhados no interior da escola, por exemplo, a experiência migratória. Em se tratando de experiência migratória, a migração é o resultado das mudanças na ocupação do território resultante dos variados interesses frente às relações de poder estabelecidas no território. No tocante a isso, a vivência no território também leva para dentro da escola a pluralidade linguística, e no caso de jovens com experiência migratória para outros países, o domínio de outro idioma é de grande valorização.

A vivência no território constitui uma base importante para a história de vida dos jovens e fornece elementos substanciais que servem de embasamento para analisar os projetos de vida e as decisões cruciais que definirão esses projetos. Os projetos de vida estão ,intimamente, ligados à identidade dos sujeitos na fase da juventude, o que justifica a abordagem desse assunto nos espaços educacionais e outras instituições socializadoras.

O objetivo principal desse estudo é analisar a influência da experiência migratória na construção do projeto de vida de estudantes compreendidos na faixa etária entre 15 e 20 anos que estão cursando o ensino médio em Governador Valadares. Através de entrevista semiestruturadas aplicadas a 14 jovens e a História-de-vida de 02 desses jovens, busco-se as respostas para o objeto proposto.

A partir dos dados coletados, constatou-se que a maioria dos entrevistados desta pesquisa são jovens do sexo feminino e nasceram no Brasil. Constatou-se, ainda, que a maioria deles pertence à geração 1.5, ou seja, acompanharam os pais no projeto emigratório ainda na infância, com pouca ou nenhuma vivência no sistema educacional brasileiro. Apenas 1 jovem pertence à geração 1.0, no caso,

emigrou com 16 anos, mas não tinha finalizado o ensino médio. Dentre os entrevistados, destaca-se também que 3 nasceram no país de emigração dos pais, possuem dupla cidadania e não tiveram nenhuma vivência no sistema educacional brasileiro.

Segundo os relatos dos entrevistados, a relação com o território estrangeiro, como espaço vivido, se dá na escola primordialmente; sendo esse espaço o grande responsável pela construção das suas relações sociais, no convívio com nativos e emigrantes de outras nacionalidades apreendem os símbolos e a cultura da sociedade receptora. É na escola que passavam a maior parte do tempo, e a convivência com os pais, devido à longa jornada de trabalho, se restringia aos finais de semana. O que cabe, nesse sentido, viverem no espaço familiar outra territorialidade, pois os pais recriam, nos lares, o território deixado para trás. Permanece, portanto, essa representação presente na língua, nos alimentos e nos sentidos das conversas.

A questão da intensa atividade laboral e a ausência do lar dos pais na convivência diária é justificada pelos mesmos em função da necessidade de aumentar os ganhos e, futuramente, retornarem ao país de origem em condição econômica melhor do que quando partiram. Estudos já realizados por Siqueira (2009) já apontavam que os migrantes Valadarenses destacam como principal fator motivador no processo migratório os aspectos econômicos. E nesse sentido, os jovens entrevistados também apontaram como principal motivo da emigração dos pais aspectos de ordem econômica, pois os genitores tinham a prospecção de ganhos mais altos e a intenção de garantir uma estabilidade econômica e boas condições de vida para todos no retorno.

Percebem o processo ensino-aprendizagem vivenciado no exterior como positivo que marcou, profundamente, suas vidas e a relação com o saber, bem como a construção de seus projetos de vida. A escola se constituiu num espaço de socialização e aprendizagem que apreciavam. A estrutura, o acesso, os conteúdos e métodos de ensino e as atividades extracurriculares são consideradas, por eles, pontos positivos que facilitavam a aprendizagem e integração. A locomoção, através de ônibus escolares, o almoço, lanches, esportes, danças e outras atividades que estão presentes em suas memórias e lembrados com certo lamento por não as encontrar no espaço escolar brasileiro.

Mesmo não percebendo como algo negativo e fator de discriminação, o *bullyng* nas escolas estrangeiras era praticado, através do isolamento, estranhamento e dificuldades de se relacionar com os nativos. Um dos aspectos positivos considerados no retorno é, exatamente, a integração, pois segundo os entrevistados, os amigos nas escolas brasileiras são mais próximos e acolhedores.

Já em relação ao ensino e à organização dos espaços escolares no Brasil, os jovens descrevem uma realidade muito distinta da vivida no exterior. A maioria enfatiza que saiu de um espaço escolar estruturado e propício ao aprendizado e entrou em outro, no caso o Brasil, percebido como despreparado, desorganizado e pouco comprometido com o processo ensino-aprendizagem. A exceção se dá somente nos relatos das jovens estudantes das escolas particulares, que denotam poucas diferenças no ensino vivenciado no exterior e o brasileiro.

Vale destacar o que aponta a teoria de Bernard Charlot (2000) sobre a relação com o saber que é epistêmica, social e identitária. Nesse sentido, os jovens que passaram por esse processo educacional no exterior têm diferentes relações com o saber, pois epistemologicamente falando, o aprender, para alguns, foi adquirir um saber ou apenas cumprir com obrigações escolares, ou seja, cumprir com as exigências institucionais como estudante na escola. A relação com o saber também é social, pois cada um exprime suas condições sociais e as relações sociais com as quais estão envolvidos frente ao meio escolar em que se inseriram. E, portanto, a relação com o saber é identitária, pois a inserção nos variados espaços escolares constituiu diferentes relações com o aprender e relações de identificação desses jovens com estes espaços.

E mesmo ressaltando essas diferenças em relação ao ensino, enfatizando a estrutura precária e a falta de comprometimento dos estudantes e professores, o Brasil constitui, para estes jovens, um país de grandes possibilidades onde projetam suas vidas no futuro. A maioria dos entrevistados deposita grande esperança no país e anseia em alcançar estabilidade econômica através de um bom emprego. Isso para que não tenham a necessidade de migrar novamente, como fizeram seus pais. Faz parte do projeto de vida destes jovens a possibilidade de inserção em uma Universidade pública ou através dos vários outros mecanismos de acesso ao ensino superior. É importante destacar que uma jovem destoa dessa percepção, pois, seu retorno se deu em função da separação dos pais. Seu pai permaneceu nos EUA e a mesma tem o desejo de retornar e conviver com ele.

Os jovens que passaram por uma experiência migratória, mesmo percebendo as dificuldades de adaptação no sistema educacional brasileiro, constroem seus projetos de vida sem a perspectiva de uma nova migração. Contudo, esse fator não é unânime, pois duas jovens ressaltaram que a experiência migratória foi muito significativa em suas vidas e que pretendem retornar tão logo tenham oportunidade. Nesse sentido, é notório como a cultura da migração na cidade de Governador Valadares influencia, fortemente, a vida da sua população. No entanto, não se pode afirmar que, no aspecto projeto de vida, tal influência possa ser percebida na mesma intensidade no caso dos jovens estudados. O outro lado da fronteira está bastante presente em função do contexto transnacional em que estes estudantes cresceram; no entanto, a pesquisa evidenciou que os herdeiros da migração não estão se apropriando da herança na mesma proporção em que os eventos transnacionais se fazem presentes em suas vidas.

Retomando ao objeto central desse estudo, ou seja, analisar qual a influência da experiência migratória na construção do projeto de vida de estudantes compreendidos na faixa etária entre 15 e 20 anos que estão cursando o ensino médio em Governador Valadares, pode considerar que o projeto de emigrar, para a maioria destes jovens, quando aparece, é como um plano secundário, em geral uma opção, para aperfeiçoar os estudos ou para passear. A maioria destaca que a continuidade dos estudos é primordial em sua vida e que a migração é uma alternativa secundária. E mesmo que alguns estudantes se mostraram cobertos de dúvidas quanto à sua vocação profissional e seus projetos de vida, esses jovens evidenciaram uma visão bastante ampla sobre o tema, alertando para o fato de que a vida não se reduz a trabalho, carreira, emprego, como alguns estudos que abordam o tema costumam tratar. Valorizam a convivência com a família e os amigos; com certeza, uma marca da experiência vivenciada no exterior, marcada pela intensidade do trabalho dos pais e a ausência dos mesmos em seus cotidianos.

Os projetos de vida são abordados em seus diversos aspectos da vida no futuro: casamento, estudos, trabalho, profissão, viagens, emancipação, dentre vários outros temas que compõem suas expectativas de vida. No tocante à escola, a experiência vivida em um espaço bem estruturado no exterior e a fragilidade do sistema brasileiro lhes suscita críticas pertinentes que qualquer estudioso da

educação concorda plenamente. A falta de estrutura física, a limitação ou até mesmo a não existência de atividades extracurriculares, o descompromisso dos alunos e educadores são alguns temas levantados pelos jovens entrevistados. Entretanto, essas críticas não lhes tiram a esperança de que existem condições propícias para construir seu futuro no Brasil. Reconhecem as oportunidades de estudo e de cursarem o ensino superior. Podemos, então, considerar que a vida desses jovens, bem como seus projetos são marcados pela experiência migratória.

Os resultados desse estudo denunciam um fato importante da educação na cidade de Governador Valadares e seu entorno, considerando que se refere a territórios marcados pelo fluxo migratório, a cultura da emigração e toda a gama de efeitos que esses fatores promovem, emerge a grande necessidade de refletir nos currículos escolares a gama de variáveis presentes na relação ensino-aprendizagem ligados ao fenômeno da migração internacional.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ASSIS, Gláucia de Oliveira. **Estar aqui, estar lá... uma cartografia da vida em dois lugares.** 1995. 230f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina.

ALVES, Maria Zenaide. Como nos damos com eles. **Estratégias de sociabilidades de crianças brasileiras no contexto escolar:** um estudo de caso. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Dissertação de Mestrado, Porto: 2007.

ARIES, P. **História Social da criança e da família.** 2.ed., Rio de Janeiro: Guanabara; 1981.

BONNEMAISON, J. Viagem em Torno do Território. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs.) **Geografia Cultural:** um século. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

BORJAS, George and BRATSBERG, Bernt. Who Leaves? The outmigration of the Foreign-Born. **The Review of Economics and Statistics**, v. 87, n.1, p. 165-176, Feb. 1996.

BRITO, DMJ. **A sedução e a tarefa de educar.** Um enfoque psicanalítico. [Tese]. São Paulo; Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** São Paulo: Editora do Brasil S/A.

CAMARANO, Ana Amélia, MELLO, Juliana Leitão e Kanso, Solange. Do nascimento à morte: principais transições. In: CAMARANO, Ana Amélia (Org.) **Transição para a vida adulta em transição?** IPEA: Rio de Janeiro, 2006.

CARRANO, Paulo C. Rodrigues. **Juventudes:** as identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas. Rio de Janeiro: Relume Dumará/ Faperj, 2002.

_____. **Juventudes e cidades educadoras.** Petrópolis: Vozes, 2011. 180p.

_____. Jovens pobres: modos de vida, percursos urbanos e transições para a vida adulta. **Ciências Humanas e Sociais em Revista.** Rio de Janeiro, v. 30, 2008.

CAMPOS, Marden Barbosa de. **Estimativas de migração internacional no Brasil: os velhos e os novos desafios.** Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/reflexoes_deslocamentos/deslocamentos.pdf. Acessado em Dezembro de 2014.

CARVALHO, José Alberto Magno de. O saldo dos fluxos migratórios internacionais do Brasil na década de 80: uma tentativa de estimação. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v.13, n.1, 1996.

CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia Cultural: Passado e Futuro – Uma Introdução.** In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, R. L. (Orgs.). *Manifestações da Cultura no Espaço.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p. 49-58. (Série Geografia Cultural).

CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. **Geografia Cultural: Introduzindo a Temática, os Textos e uma Agenda.** In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). **Introdução à Geografia Cultural.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CURY, C. R. Jamil. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor.** Brasília, Ministério da Educação, 2006.

DAYRELL, Juarez. Juventude, Grupos Culturais e Sociabilidade. In: **XXIV Reunião Brasileira de Antropologia**, 2004, Recife. Anais. Recife: ABA- Associação Brasileira de Antropologia, 2004.p.102-122.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade.** Vol. 28, no. 100, Campinas, 2007. <http://www.cedes.unicamp.br>[acesso em 10-01-1015].

_____. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. **Jovens, escolas e cidades**: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência. Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação: 2010.

DEWEY, John. **Como pensamos** – como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 3. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1933.

DEWEY, John. (1971). **Vida e Educação**. São Paulo, Edições Melhoramento, 1970.

DURKHEIM, Emile. (1973). **Educación y Sociología**. Buenos Aires, Editorial Shapire.

ESSOMBA, Miguel Ángel (org). **Construir La escuela intercultural**: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona: Grão, 1999.

FUSCO, Wilson. **Redes sociais na migração internacional**: o caso de Governador Valadares. Campinas: UNICAMP, Núcleo de Estudos de População, 2001. 85 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Curitiba: Positivo, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GERMANI, G. **Sociologia da modernização**: estudos teóricos, metodológicos e aplicados a América Latina. São Paulo, Mestre Jou, 1974.

GOMES, Candido Alberto. **A Educação em perspectiva sociológica**. 2.ed. São Paulo: EPU, 1989.

GUNTHER, Isolda de Araújo. Adolescência e Projeto de Vida. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **Cadernos da juventude, saúde e desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Saúde. 1999. P. 86-92.

GUNTHER, Isolda de Araújo; GUNTHER, Hartmut. **Brasílias pobres, Brasília ricas**: perspectivas de futuro entre adolescentes. *Psicol. Reflex. Crit.*, v. 11, n. 2, Porto Alegre, 1998.

HARPER, Babete. **Cuidado, Escola!** 36. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LEE, E.S. Uma teoria sobre a migração. In: MOURA, H.A. (org.) *Migração interna, textos selecionados*. Fortaleza, BNB/ENTENE, 1980, p. 89-114, 722p.

MARGOLIS, Maxine L. **Goodbye, Brazil**: emigrantes brasileiros no mundo. Trad. Aurora M. S. Neiva. São Paulo: Contexto, 2013.

MACHADO, M. S. **Geografia e epistemologia**: um passeio pelos conceitos de Espaço, Território e Territorialidade. Rio de Janeiro: UERJ, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 14.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 105.

MANNHEIM, Karl. *Libertad y Planificación Democrática*. México, Editorial Fondo de Cultura Económica, 1971.

MORAES, Antonio Carlos Robert de. **Território e história do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

OLIVEIRA, L. **A escola e a família numa rede de (Des)encontros**: um estudo das representações de pais e professores. Taubaté: Editora Cabral, 2002.

ONU. *International Migration Report 2006: A Global Assessment*. United Nations: NY Disponível em: http://www.un.org/esa/populationpublications/2006_MigrationRep/report.htm. acessado em 15 de janeiro de 2014.

PAULA, Ana Clara de e VILARINO, Maria Terezinha Bretas. **O reflexo da migração internacional na vida escolar dos filhos de migrantes.** Disponível em http://www.univale.br/servicos/downloads/downloads/CADERNONEDER_2.pdf acessado em 01 de junho de 2008.

PATARRA, Neide Lopes. **Emigração e imigração internacionais no Brasil contemporâneo.** Campinas: FNUAP, 1995. (Programa Interinstitucional de Avaliação e Acompanhamento das Migrações Internacionais no Brasil).

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida.** Trad.: Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.

REIS, Rossana R. e SALES, Teresa. **Cenas do Brasil Migrante.** São Paulo: ed. Boitempo, 1999.

PARSONS, Talcott. (1965). **The Social System.** London, The Free Press of Glencoe.

QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia de. **Um toque de clássicos: Durkheim, Marx e Weber.** 2. ed., rev. e ampl. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000. 159 p.

RAVENSTEIN, E.G.(1885) **As leis das migrações.** In: MOURA, H.A. (org.) Migração interna, textos selecionados. Fortaleza, BNB/ ENTENE, 1980, p.25-88, 722p.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Ática, 1993.

ROSENDHAL, Z. (Org.). **Geografia Cultural: um século.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002. V.3, p. 83-132.

SALES, Teresa. **Brasileiros longe de casa.** São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton. **Espaço e método.** 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2008. 118 p.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 2008. 132 p.

SANTOS, Mauro Augusto dos (org.). **Migração**: uma revisão sobre algumas das principais teorias. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2010.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SIQUEIRA, Sueli e SANTOS, Mauro Augusto. Crise econômica e retorno dos emigrantes da Microrregião de Governador Valadares. **Travessia- Revista do Migrante**, n.70, p. 27-47, janeiro- junho 2012.

SIQUEIRA, Sueli. **Migrantes e Empreendedorismo na Microrregião de Governador Valadares**: sonhos e frustrações no retorno. 2006. 199 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SIQUEIRA, Sueli. **Sonhos, sucesso e frustrações na emigração de retorno**. Brasil/ Estados Unidos. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

SIQUEIRA, Sueli. ASSIS, Glaucia de Oliveira. DIAS, Carlos Alberto. As múltiplas faces do retorno a terra natal. **Caderno de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania. Brasília**, v. 5 n. 5, p.61-79. Novembro de 2010

SIQUEIRA, Sueli. Análise comparativa do retorno de brasileiros dos EUA e Portugal. Migrações. **Revista do Observatório da Imigração**, v. 05, p. 135-154, 2009.

SOARES, Weber. **Da metáfora à substância**: redes sociais, redes migratórias e migração nacional e internacional em Valadares e Ipatinga. Belo Horizonte, CEDEPLAR-FACE-UFMG, 2002, tese de doutorado.

SPRINTHALL, Norman A: COLLINS, W. Andrew. Psicologia do Adolescente. Fundação Calouste Gulbenkian. 3. ed. Lisboa, 2003.

WELLER, Wivian. Multiculturalismo e políticas da diferença. In: OLIVEIRA, Dijaci David de; FREITAS, Revalino Antonio de; TOSTA, Tania Ludmila. (Org.) **Sociologia e Educação em Direitos Humanos**. Goiânia: UFG/ FUNAPE, 2010.

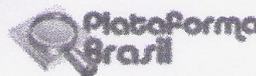
WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Sociedade e Estado**. Brasília, v.25, n.2, p.205-224, ago. 2010.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose Antropologia das sociedades complexas.**
Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

ANEXOS

ANEXO I

UNIVERSIDADE VALE DO RIO
DOCE/ FUNDAÇÃO PERCIVAL
FARQUHAR- FPF



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação e Transnacionalidade: reflexos do processo migratório nos estudantes retornados em Governador Valadares

Pesquisador: Luciana Borges de Almeida

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 37601314.0.0000.5157

Instituição Proponente: Fundação Percival Farquhar/ FPF

Patrocinador Principal: FUNDACAO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE MINAS GERAIS

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 849.656

Data da Relatoria: 26/10/2014

Apresentação do Projeto:

Parecer satisfatório.

Objetivo da Pesquisa:

Parecer satisfatório.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Parecer satisfatório.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O Projeto está muito bem escrito e com referências coerentes. A pesquisa é significativa e justificável. O pesquisador apresentou de maneira bem clara a metodologia que será desenvolvida tomando o devido cuidado na abordagem com o sujeito da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

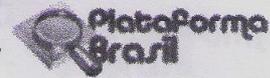
Todos os termos obrigatórios ao projeto de pesquisa foram submetidos corretamente.

Recomendações:

Não há nenhuma recomendação a ser feita, afinal o pesquisador apresentou de forma clara todas

Endereço: Rua Israel Pinheiro 2000 - Bl F1 - Sala 02
Bairro: Universitário **CEP:** 35.020-220
UF: MG **Município:** GOVERNADOR VALADARES
Telefone: (11)1111-1111 **Fax:** (33)3279-5543 **E-mail:** cep@univale.br

UNIVERSIDADE VALE DO RIO
DOCE/ FUNDAÇÃO PERCIVAL
FARQUHAR- FPF



Continuação do Parecer: 849.656

as etapas da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências e/ou lista de inadequações.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP, em reunião ordinária, acompanhou o parecer do relator e decidiu que o parecer do projeto avaliado é aprovado.

GOVERNADOR VALADARES, 29 de Outubro de 2014

Assinado por:
Ivana Cristina Ferreira Santos
(Coordenador)

Endereço: Rua Israel Pinheiro 2000 - BI F1 - Sala 02
Bairro: Universitário **CEP:** 35.020-220
UF: MG **Município:** GOVERNADOR VALADARES
Telefone: (11)1111-1111 **Fax:** (33)3279-5543 **E-mail:** cep@univale.br

ANEXO II

Dados da Entrevista: Data de Realização: __/__/2014 Local: Apelido ou Pseudônimo:
--

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM JOVENS E ADOLESCENTES

ME FALE UM POUCO SOBRE VOCÊ

- 1 - Ano de nascimento.
- 2 - Em que ano e com que idade migrou para o exterior?
- 3 - Para qual país migrou?
- 4 - Quantos anos estudou no sistema educacional do país para o qual emigrou?
- 5 - Com quantos anos retornou.

VAMOS COMEÇAR CONVERSANDO SOBRE SUA VIDA NO BRASIL ANTES DE EMIGRAR. (SE FOR O CASO)

- 6 - Antes de migrar você estava matriculada(o) em alguma escola aqui no Brasil?
Probes: (até que ano você estudou no Brasil? Você tinha dificuldades em alguma matéria? Qual? Estudava em escola pública ou particular? Como era seu cotidiano na escola?).
- 7 - Com quem você morava? (Probes: Com quem morava?)

AGORA VAMOS RELEMBRAR UM POUCO DO TEMPO EM QUE VIVEU NO (PAÍS DE DESTINO)

- 8 - O que você lembra do país onde vivia? (Probes: quando emigrou? Como era sua vida lá? O que você lembra desse cotidiano?)
- 9 - Quais as maiores dificuldades que você teve na adaptação no país de destino? (Probes: teve dificuldades com o idioma? Quais? E como era sua convivência com os nativos?)

10 - Você gostou de morar nesse país? (Probes: quais eram suas atividades de lazer? Você tinha lazer com a família? Quais? Que lugares mais frequentavam para lazer? O que você mais gostava nesse país? Você tinha amigos na vizinhança?)

11 - Quais as vantagens e desvantagens de ter tido esta experiência de morar em outro país? (*Probes*: O que você mais gostava e menos gostava? As condições de vida eram melhores ou piores? Em que sentido?)

12 - Como era o seu dia-a-dia no país estrangeiro? (Probes: Descreva como era o seu dia? O que fazia de manhã, a tarde e à noite? Você também trabalhava? Como era esse trabalho?)

13 - Com quem você morava (Probes: quantas pessoas moravam na mesma casa com você?)

14 - Como era a escola que você estudava? (Probes: Conte como era o cotidiano da escola? Sentiu algum tipo de dificuldade de adaptação?)

15 - Você percebia algum tipo de discriminação? (Probe: como se manifestava? Convivia, na escola, com outras crianças e adolescentes de outra nacionalidade? Como era essa convivência? Qual a nacionalidade dos amigos do ambiente escolar?)

16 - Você tinha algumas dificuldades na aprendizagem? Quais? (Probes: Precisou de algum reforço nos estudos? Em relação a língua sentiu alguma dificuldade? Quais?)

QUE TAL AGORA CONVERSARMOS SOBRE SUA VIDA NO BRASIL, EM GOVERNADOR VALADARES E SUA VIDA NA ESCOLA!

17 - Você se lembra de quando retornou ao Brasil? (Probes: Qual foi o motivo? Qual ano? A família toda retornou? Você mantém contato com amigos e familiares que estão no exterior?)

18 - Como você se sentiu quando soube que ia retornar? (Probes: participou da decisão? Qual foi sua primeira reação?)

19 - Qual era sua expectativa quanto ao retorno? (Probes: o que esperava encontrar? Tinha algum receio? Qual?)

20 - No dia da viagem de volta o que sentiu? (Probes: ficou alegre ou triste? Como foi a despedida dos amigos?)

- 21 - Como foi a chegada na cidade? (Probes: O que achou da cidade e das pessoas? Como foi a recepção dos familiares? E a casa onde foi morar o que achou?)
- 22 - Como foi seu primeiro dia na escola? (Probe: escreva o que sentiu)
- 23 - Como é a escola que você estuda? (Probes: O que acha do ambiente físico? É pública ou particular?)
- 24 - Quais as diferenças que você percebe entre a sua escola atual e a que você frequentava no país onde morava?
- 25 - Você foi matriculado na mesma série que estava? (Probe: se não, você sabe qual a razão?)
- 26 - Você teve alguma dificuldade nessa escola? (Probes: Recebeu alguma ajuda, qual?)
- 27 - Você gosta da escola? (Probe: Sentiu alguma dificuldade de adaptação? Se sim o que foi feito pela escola e pela família para minimizar o problema?)
- 28 - Foi discriminado em algum momento? (Probe: Se sim, relate como foi)
- 29 - Em relação às disciplinas você teve alguma dificuldade? (Probe: qual disciplina teve mais dificuldade? Teve ajuda? Que tipo de ajuda?)
- 30 - Em relação ao português teve alguma dificuldade para se comunicar? (Probe: Como resolveu? Teve ajuda da escola e da família? Como foi essa ajuda?)
- 31 - Para você como é a vida em Governador Valadares? (Probes: Tiveram dificuldades de adaptação? Quais?)
- 32 - O que você mais gosta e o que você menos gosta da escola aqui e no país onde vivia antes?
- 33 - Quais são suas atividades de lazer aqui em GV? A sua família participa delas? Você trabalha atualmente ou já trabalhou aqui em GV? Se sim, que tipo de atividade de trabalho?)
- 34 - Você domina bem o português? E o idioma do país em que vivia?

VAMOS AGORA CONVERSAR SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO EXTERIOR E A VIVIDA NO BRASIL.

- 35 - O que mudou em sua vida com o retorno? (Probes: Em termos financeiros o que mudou? E a vida de modo geral mudou? Em que sentido? O que você mais sente falta do país estrangeiro?)

36 - Em relação a escola você percebe alguma diferença? Qual? (Probes: os conteúdos ensinados em sala de aula são semelhantes ao que estudou no exterior? Seu aprendizado aqui no Brasil é diferente? Em que sentido?)

37 - E em relação à escola e sua organização e estrutura, qual a principal diferença? (Probes: Como é o ambiente escolar do Brasil é diferente? Em que sentido? Você sente falta de alguma coisa que vivenciou na escola do exterior e que não vivencia no Brasil? O que?)

38 - Quanto à organização e disciplina, mudou muita coisa? (Probes: o que você percebe de diferente nas aulas e conteúdos do ensino no Brasil e no exterior?)

39 - Em relação às suas amizades na escola o que percebe de diferente? (Probes: tem mais amigos aqui do que no exterior? A convivência com os colegas é diferente? Em que sentido?)

O PROJETO DE VIDA SE REFERE ÀS SUAS EXPECTATIVAS FUTURAS QUE INFLUENCIARÃO NO SEU COTIDIANO, ME FALE UM POUCO SOBRE ESTES PLANOS FUTUROS:

40 - Quais são os seus projetos de estudos? (Probes: Pretende continuar estudando no Brasil? Já tem ideia de que curso pretende fazer? Considera possível fazer um curso superior? Como?)

41 - Qual a profissão você gostaria de ter? Por que? (Probe: Qual a expectativa de conseguir trabalho e renda nessa profissão aqui no Brasil?)

42 - Além de estudo e trabalho quais são os seus sonhos (projetos) para o seu futuro? (Probes: Você considera possível realiza-los? Como?)

43 - No futuro você quer voltar a morar no exterior? (Probes: ? Se sim, moraria no país que morou ou em outro? Quais os motivos justificam a sua preferência pelo estrangeiro ao invés do Brasil)

44 - Com quem você conversa sobre os seus projetos futuros? (Probes: Tem algum projeto principal que pretende concretizar em sua vida? Sua família te apoia nos seus projetos? Como pretende realizá-lo(s) ?)

45 - Qual a sua opinião sobre o Brasil? (Probes: O país oferece oportunidades para o jovens? O que precisa melhorar no país?)

PARA FINALIZAR UMA ÚLTIMA QUESTÃO:

46 - Vamos pensar agora que se passaram 10 anos, como você imagina que será a sua vida no Brasil em relação a todos os seus projetos e expectativas?

MUITO OBRIGADA PELA ENTREVISTA! SUAS INFORMAÇÕES SÃO MUITO IMPORTANTES E PODERÃO CONTRIBUIR PARA A ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO!

ANEXO III**SESI FIEMG****DECLARAÇÃO**

Declaro para os devidos fins que o **CENTRO DE ATIVIDADES DO TRABALHADOR "ABÍLIO RODRIGUES PATTO - SESI** autoriza **LUCIANA BORGES DE ALMEIDA** a ter acesso a informações que comporão o banco de dados referentes à pesquisa de mestrado intitulada: "Educação e Transnacionalidade – reflexo do processo migratório nos estudantes retornados em Governador Valadares."

Governador Valadares, 09 de Outubro de 2014.



Bruno Soares Miranda
Supervisor Administrativo
FIEMG/SESI – REG 01107463

Bruno Soares Miranda
Supervisor Administrativo

SESI – CAT Abílio Rodrigues Patto
Rua Treze de Maio, 1.120 – Vila Bretas
Gov. Valadares – MG
Tel.: (33) 3272 6590

ANEXOIV

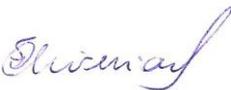


PROVÍNCIA SANTA CLARA
COLÉGIO FRANCISCANO IMACULADA CONCEIÇÃO
 RUA TIRADENTES, 312 - CENTRO - CEP: 35020-610
 GOVERNADOR VALADARES - MG
 FONE: (33)3271-6227 - FAX: (33)3271-4316
 Site: www.cfimaculadaconceicao.com.br
 E-mail: informatica@cfimaculadaconceicao.com.br

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que o *Colégio Franciscano Imaculada Conceição - CFIC*, de Governador Valadares, autoriza **LUCIANA BORGES DE ALMEIDA**, a ter acesso a informações que comporão o banco de dados referentes à pesquisa de mestrado intitulada: *“Educação e Transnacionalidade – reflexo do processo migratório nos estudantes retornados em Governador Valadares.”*

Governador Valadares, 09 de outubro de 2014.


Flávia de Oliveira Coelho
 Assessora Pedagógica - CFIC

ANEXO V

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE GOVERNADOR VALADARES – MG

Ofício SRE/GV/GAB Nº. 128/2014

Assunto: Apresentação Discente

Para: Escolas Estaduais

Governador Valadares, 14 de outubro de 2014.

Prezado(a) Diretor(a),

Apresentamos a discente **Luciana Borges de Almeida**, vinculada ao **Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território GIT, nível Mestrado Acadêmico interdisciplinar, da Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE**, sob orientação da **Profª Drª Sueli Siqueira**, desenvolve pesquisa de dissertação de mestrado, com o tema **“Educação e Transnacionalidade – reflexos do processo migratório nos estudantes retornados em Governador Valadares”**.

Solicitamos a Vossa Senhoria que receba a referida aluna nessa escola para que a mesma possa realizar pesquisas nas escolas abaixo descritas, selecionadas pelo **Conselho de Ética e Pesquisa – CEP**, por oferecerem o Ensino Médio.

- 1 – E.E. Prefeito Joaquim Pedro Nascimento
- 2 – E.E. Labor Club
- 3 – E.E. diocesano
- 4 – E.E. Professor Paulo Freire
- 5 – C. I. E. Dr. Raimundo Soares de Albergaria Filho
- 6 – E.E. Pedro Ribeiro Cavalcante Filho
- 7 – E. E. Profª Theolinda de Souza Carmo

Desde já, agradecemos a atenção que por certo será dispensada.

Atenciosamente,


Sandra Márcia Ferreira
Diretora da SRE de Governador Valadares

ANEXO VI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1 – Identificação do Responsável pela execução da pesquisa:

Título: Educação e Transnacionalidade: reflexos do processo migratório nos estudantes retornados em Governador Valadares

Pesquisador Responsável:

Luciana Borges de Almeida

Contato com pesquisador responsável

Endereço: Rua São Salvador, 126, B: Santa Terezinha – Governador Valadares - MG

Comitê de Ética em Pesquisa

Rua Israel Pinheiro, 2000 – Campus Universitário – Tel.: 3279 5575

2 – Informações ao participante ou responsável:

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada: **Educação e Transnacionalidade: reflexos do processo migratório nos estudantes retornados em Governador Valadares.**

Esta pesquisa insere-se e servirá de base para elaboração da dissertação de mestrado do Programa de Mestrado Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce. Busca compreender o fenômeno migratório incidente na região de Governador Valadares, com ênfase na análise dos projetos de vida dos jovens e adolescentes que passaram por um processo de transição migratória e que atualmente estão inseridos no ensino médio das escolas de Governador Valadares. Assim a questão central da pesquisa é: **Qual a influência da experiência migratória na construção do projeto de vida de estudantes compreendidos na faixa etária entre 15 e 20 anos que estão cursando o**

ensino médio em Governador Valadares? Nesse contexto então, será destacada a influência do transnacionalismo¹¹ em relação à educação.

Antes de aceitar participar da pesquisa, leia atentamente as explicações que informam sobre o procedimento.

2.1) A pesquisa, em seu conjunto, será realizada com alunos na faixa etária entre 15 e 20 anos que estão cursando o ensino médio nas escolas públicas e particulares de Governador Valadares. Será desenvolvido também um grupo focal com professores e especialistas tanto de escolas públicas quanto particulares, abordando sobre a questão migratória e sua influência dentro das escolas;

2.2) Requeremos, assim, sua participação nessa entrevista, o que deve durar cerca de 45 minutos, e deve acontecer em horário e local que atendam à sua disponibilidade.

1. Durante a participação, você poderá recusar responder a qualquer pergunta ou participar de procedimento(s) que por ventura lhe causar (em) algum constrangimento.
2. Você poderá se recusar a participar da pesquisa ou poderá abandonar o procedimento em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.
3. Sua participação é voluntária, não recebendo nenhum privilégio, seja ele de caráter financeiro ou de qualquer natureza. Entretanto, lhe serão garantidos todos os cuidados necessários a sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico.
4. Prevêem-se como benefícios da realização dessa pesquisa conhecer as razões e motivações do fenômeno do ponto de vista do sujeito da pesquisa o que possibilitará compreender o comportamento e assim propiciar as instituições militares um conhecimento científico sobre o tema.
5. Serão garantidos o sigilo e privacidade aos participantes, assegurando-lhes o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam

¹¹ Consideramos nesse estudo, o transnacionalismo, a experiência de adolescentes e jovens que vivenciaram a experiência migratória e inseriram-se em sistemas educacionais no país de destino, retornando para Governador Valadares estando participando do sistema educacional do município.

comprometê-lo. Na apresentação dos resultados não serão citados os nomes ou dados que possibilite a identificação dos participantes.

6. Os resultados obtidos com a pesquisa serão apresentados em eventos ou publicações científicas.

Confirmando ter sido informado e esclarecido sobre o conteúdo deste termo. A minha assinatura abaixo indica que concordo em que o menor sob minha responsabilidade participe desta pesquisa e por isso dou meu livre consentimento.

Governador Valadares, ____ de ____ de _____.

Nome do participante: _____

Assinatura _____

Assinatura do pesquisador responsável: _____