



UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
GESTÃO INTEGRADA DO TERRITÓRIO

“A GENTE APRENDE A VIVER NO COLETIVO”:

relação com o saber estabelecida por jovens assentados da região de Governador Valadares
que acessam o ensino superior na condição de migrantes

LUIZA SOUZA FREITAS

Governador Valadares

2021

Ficha Catalográfica - Biblioteca Dr. Geraldo Vianna Cruz (UNIVALE)

F866g Freitas, Luiza Souza

A gente aprende a viver no coletivo : relação com o saber estabelecida por jovens assentados da região de Governador Valadares que acessam o ensino superior na condição de migrantes. -- Governador Valadares, MG : UNIVALE, 2021.

125 f. : 31 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade Vale do Rio Doce, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão Integrada do Território - GIT, 2021.

Orientador: Profa. Dra. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza

1. Juventude do Campo. 2. Cultura Migratória.

I. Souza, Maria Celeste Reis Fernandes de. II. Título.

LUIZA SOUZA FREITAS

“A GENTE APRENDE A VIVER NO COLETIVO”:

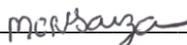
relação com o saber estabelecida por jovens assentados da região de Governador Valadares
que acessam o ensino superior na condição de migrantes

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza
Coorientadora: Profa. Dra. Sueli Siqueira

Governador Valadares, 30 de março de 2021

BANCA EXAMINADORA



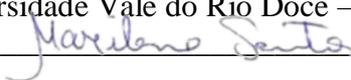
Prof. Dra. Maria Celeste Reis Fernandes De Souza (Orientadora)
Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE



Prof. Dra. Sueli Siqueira (Coorientadora)
Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE



Prof. Dra. Maria Terezinha Bretas Vilarino
Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE



Prof. Dra. Marilene Santos
Universidade Federal de Sergipe - UFS

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

**ATA DA BANCA EXAMINADORA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
LUIZA SOUZA FREITAS**

Matrícula Nº 63.967

*Ao trigésimo dia do mês de março de dois mil e vinte e um (30/03/2021), às 14 (quatorze) horas, por meio de tecnologias de reunião à distância, utilizando como recurso o Google Meet, sob a coordenação do Prof.ª Dr.ª Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, Professora Orientadora, reuniram-se os membros efetivos da Banca Examinadora da Dissertação de Mestrado intitulada: “A gente aprende a viver no coletivo: relação como saber estabelecida por jovens assentados da região de Governador Valadares que acessam o ensino superior na condição de migrantes”, elaborada pela discente **Luiza Souza Freitas**, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce – GIT/Univale – Nível Mestrado Acadêmico, Linha de Pesquisa: Território, Migrações e Cultura. A Banca Examinadora foi composta pelas professoras: Dr.ª Sueli Siqueira (Coorientadora - GIT/Univale), Dr.ª Maria Terezinha Bretas Vilarino (GIT/Univale) e Dr.ª Marilene Santos (Universidade Federal de Sergipe - UFS). A professora orientadora iniciou a sessão informando que a reunião seria gravada, depois fez a apresentação dos componentes da Banca Examinadora e informou que a discente atendeu as exigências do Art. 82 do Regulamento do Programa. Em seguida, apresentou a discente, leu o título da dissertação e lhe passou a palavra. Feita a apresentação por parte da mestranda, as avaliadoras fizeram questionamentos e comentários. Em todos os momentos foi dado o direito à discente de responder aos questionamentos. Por fim, a Banca se reuniu sem a participação da discente e do público, decidindo pela: (X) Aprovação; () Aprovação com solicitação das revisões, constantes nas “observações”, no prazo máximo de 60 dias; () Reprovação. O resultado final foi comunicado publicamente à candidata pela Presidente da Banca.*

OBSERVAÇÕES:

Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente ata, que será assinada por todos os membros participantes da Banca Examinadora.



Dr.ª Maria Celeste Reis Fernandes de Souza
Professora Orientadora



Dr.ª Maria Terezinha Bretas Vilarino



Dr.ª Sueli Siqueira
Coorientadora



Dr.ª Marilene Santos Avaliadora
Avaliadora

Dedico este trabalho a todos (as) os (as) jovens do campo, em especial aos que contribuíram com esta pesquisa e que me inspiraram no desejo de permanecer nessa caminhada enquanto pesquisadora. Dedico aos moradores do Assentamento Oziel Alves Pereira que abriram espaço para a realização deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que em sua grandeza e infinita bondade tem me guiado nessa caminhada e pelo dom da vida, pelo cuidado com que me cerca em cada instante. Aos meus amados pais, irmãos, cunhadas e sobrinhos que permaneceram ao meu lado, me acompanhando nessa conquista. Dedico a nossa família essa Vitória!

A todos os meus amigos que com tamanho carinho se fizeram presente nesse tempo em que me dediquei aos estudos. Gratidão a minha orientadora, a Professora Dra. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, por me conduzir ao longo desse processo. Obrigada por cada aprendizado, pelo carinho, por compreender minhas limitações e me instruir. Sem a sua dedicação essa pesquisa não seria possível!

Agradeço a minha coorientadora, a Profa. Dra. Sueli Siqueira, pela disponibilidade e cuidado empreendido em cada orientação. A cada jovem que se disponibilizou a contribuir com esta pesquisa e aos moradores do Assentamento Oziel Alves Pereira e do Assentamento Liberdade pelo carinho com o qual me acolheram.

Aos membros da banca examinadora, a Profa. Dra. Maria Gabriela Parenti Bicalho, Profa. Dra. Sueli Siqueira, a Profa. Dra. Maria Terezinha Bretas Vilarino e Profa. Dra. Marilene Santos por terem aceitado o convite. Pelas contribuições da Profa. Dra. Marilene Santos, Profa. Dra. Michelle Nunes de Moraes e Profa. Dra. Maria Terezinha Bretas Vilarino, por meio das orientações na banca de qualificação. Aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território pela condução dos discentes ao longo do mestrado.

Aos colegas do Mestrado pela acolhida, pelos sorrisos em cada encontro, pelo apoio e pelas trocas de conhecimento tecidas ao longo desses anos. A todas as colegas de trabalho, por cada escuta, pelo carinho e pelo incentivo que me impulsionaram a permanecer no caminho da pesquisa e a todos(as) que de alguma forma contribuíram na construção desta pesquisa e me apoiaram incondicionalmente.

RESUMO

A temática da pesquisa se insere na defesa da Educação do Campo, com atenção para a educação nos Assentamentos de Reforma Agrária e o acesso de jovens assentados(as) ao Ensino Superior. O estudo assume uma abordagem interdisciplinar, na qual se entrecruzam estudos dos campos da Educação, Sociologia e Geografia, e adota, a partir deles, referências teóricas sobre Relação com o Saber, juventude, território e migração. O objetivo da pesquisa é compreender as relações estabelecidas entre vínculos territoriais e aprendizagens por jovens assentados(as) da região de Governador Valadares, cujo acesso ao Ensino Superior os coloca na condição de migrantes. Os(as) participantes do estudo são jovens que pertencem ao Assentamento Oziel Alves Pereira e ao Assentamento Liberdade, e que migram para cursar medicina na Venezuela. Os dados da pesquisa, de abordagem qualitativa, foram produzidos a partir da construção de relatos autobiográficos pelos(as) jovens, entrevistas orais, registros em diário de observação e documentos. A análise, ancorada em estudos sobre Relação com o Saber e autobiografia, se organiza em torno da trajetória educacional desses(as) jovens, e explicita os vínculos territoriais e as aprendizagens por meio de “figuras do aprender” (CHARLOT, 2000, 2009). Foram identificados, nessa trajetória, os seguintes movimentos territoriais e figuras do aprender: no Estar Aqui (no Brasil e no Assentamento): o valor, o engajamento, a luta e o cuidado; no Estar lá (na Venezuela e na Universidade): a adaptação, a prática médica e o compartilhamento; no Estar Lá (na Venezuela, na Universidade), e, ao mesmo tempo, Estar Aqui (no Brasil, no Assentamento): a rotina, a militância e o retorno. Os resultados evidenciam que as aprendizagens desses(as) jovens, em suas trajetórias educacionais e na universidade, são marcadas pela identidade territorial como jovens militantes, e que eles(as) vivem multiterritorialidades, nas quais as aprendizagens se apresentam nos desafios da vida estudantil como migrantes e nas práticas vivenciadas nos assentamentos. A identidade territorial, como jovens assentados(as) e militantes, marca o desejo do retorno ao Brasil, e ao Assentamento, e aponta uma prática médica calcada na militância. Espera-se, com o estudo, oferecer subsídios para políticas públicas em educação, para o fortalecimento do debate da luta pela terra, e para a ampliação do debate sobre a cultura migratória na região do Vale do Rio Doce.

Palavras-chave: Juventude do Campo, Relação com o Saber, Ensino Superior, Cultura Migratória.

ABSTRACT

The theme of the research is inserted in the defense of Rural Education, with attention to education in the Agrarian Reform Settlements and the access of young settlers to Higher Education. The study assumes an interdisciplinary approach, in which studies from the fields of Education, Sociology and Geography intersect, and adopts, based on them, theoretical references about the Relationship with Knowledge, youth, territory and migration. The objective of the research is to understand the relations established between territorial ties and learning by young settlers from the Governador Valadares region, whose access to Higher Education places them in the condition of migrants. The participants of the study are young people who belong to the Oziel Alves Pereira Settlement and the Liberdade Settlement and who migrate to study Medicine in Venezuela. The research data, of a qualitative approach, were produced from the construction of autobiographical accounts by the young people, oral interviews, records in an observation diary, and documents. The analysis, anchored in studies on the Relationship with Knowledge and autobiography, is organized around the educational trajectory of these young people, and makes explicit the territorial bonds and the learnings by means of "figures of learning" (CHARLOT, 2000, 2009). The following territorial movements and figures of learning were identified in this trajectory: in Being Here (in Brazil and in the Settlement): value, engagement, struggle, and care; in Being There (in Venezuela and at the University): adaptation, medical practice, and sharing; in Being There (in Venezuela, at the University), and, at the same time, Being Here (in Brazil, at the Settlement): routine, militancy, and return. The results show that the learning experiences of these young people, in their educational trajectories and at the university, are marked by their territorial identity as young militants, and that they live multiterritorialities, in which the learning experiences are presented in the challenges of student life as migrants and in the practices experienced in the settlements. The territorial identity, as young settlers and militants, marks the desire to return to Brazil, and to the settlement, and points to a medical practice based on militancy. This study is expected to offer subsidies for public policies in education, for the strengthening of the debate on the struggle for land, and for the expansion of the debate on the migratory culture in the Vale do Rio Doce region.

Keywords: Rural Youth, Relationship with Knowledge, Higher Education, Migratory Culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do Assentamento Oziel Alves Pereira.....	40
Figura 2 - Localização dos Municípios de Periquito, Tarumirim e Tumiritinga	42
Figura 3 - Localização do Assentamento Liberdade em relação à rodovia 381	42
Figura 4 - Escuela Latino-americana de Medicina Dr. Salvador Allende	78
Figura 5 - Jornal QUÉDATE A VER	79
Figura 6 - Escola Nacional Florestam Fernandes	80
Figura 7 - Sala de estudos da ENFF.....	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Participantes da Pesquisa.....	44
Tabela 2 -Matérias que versam sobre a Escola Latino-americana de Medicina Salvador Allende (ELAM).....	48

LISTA DE SIGLAS

CDI - Centros de Diagnóstico Integral

ELAM - Escola Latino-americana de Medicina Salvador Allende

ENFF - Escola Nacional Florestam Fernandes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ESCOL - Educação, Socialização e Coletividades

GIT - Gestão Integrada do Território

MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

OECD - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico

PNE - Plano Nacional de Educação

RA- Relato autobiográfico

RE - Relato de entrevista oral

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNIVALE - Universidade Vale do Rio Doce

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 “EU QUERIA TE PEDIR QUE, POR FAVOR, VALORIZE O NOSSO POVO”	12
1.2 A PAUTA DA EDUCAÇÃO E DO TERRITÓRIO NOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA	13
1.3 RECONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E DESENHO DA PESQUISA	18
2. DELINEAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	21
2.1 – CONCEITOS OPERACIONAIS	22
2.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	38
2.2.1 Assentamentos de reforma agrária como campo de pesquisa	39
2.2.2 Os (as) jovens assentados(as) participantes do estudo e o processo de produção dos dados	43
2.2.3 Da análise dos dados	50
3. ESTAR AQUI – TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DOS (AS) JOVENS ASSENTADOS EM DIREÇÃO AO ENSINO SUPERIOR	53
3.1 NO MOVIMENTO AUTOBIOGRÁFICO DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE BRUNA, BRÍGIDA, CLAUDIANE, LETÍCIA E TIAGO	53
3.2 – AS FIGURAS DO APRENDER: VALOR, ENGAJAMENTO, LUTA E CUIDADO	58
3.2.1 Valor	59
3.2.2 Engajamento e luta	64
3.2.3. Cuidado	73
4. ESTAR LÁ: JOVENS ASSENTADOS(AS) NA ESCUELA LATINOAMERICANA DE MEDICINA - (ELAM) - DR. SALVADOR ALLENDE	77
4.1 NO MOVIMENTO AUTOBIOGRÁFICO: A OPÇÃO PELA UNIVERSIDADE	77
4.2. AS FIGURAS DO APRENDER: ADAPTAÇÃO; PRÁTICA; COMPARTILHAMENTO ..	83
4.2.1 Adaptação	83
4.2.2 Prática Médica	87
4.2.3 Compartilhamento	89
5. ESTAR LÁ E ESTAR AQUI – MULTITERRITORIALIDADES DE JOVENS ASSENTADOS NA UNIVERSIDADE, ENTRE A VENEZUELA E O BRASIL	93
5.1 ROTINA	95
5.2 MILITÂNCIA	103

5.3 RETORNO.....	109
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS:	114
ANEXOS	120

1. INTRODUÇÃO

1.1 “EU QUERIA TE PEDIR QUE, POR FAVOR, VALORIZE O NOSSO POVO”

Domingo, dia 4 de outubro de 2020, a mestranda chega ao Assentamento Oziel Alves Pereira para uma reunião com os(as) assentados(as), com o objetivo de apresentar a proposta de pesquisa. Após a apresentação, é abordada por uma das mulheres, liderança no Assentamento, com um pedido que abre esta seção, ao qual carrega em si um compromisso para todos aqueles e aquelas que elegem, como objeto de produção acadêmica, reconstruir, do lugar de pesquisadores e pesquisadoras, as pautas, a luta e a vida que se tecem nos assentamentos de Reforma Agrária. Acompanhando esse pedido, a assentada, e os(as) demais companheiros(as) que ali se encontravam, além da escuta da proposta de pesquisa, opinaram, debateram, se interessaram em ler e discutir esta produção acadêmica.

Expressaram a preocupação de que o Assentamento não fosse somente o palco de uma pesquisa, e o pedido acima foi reafirmado: “Por isso, nós te pedimos para sempre conversar com a gente, nós queremos contar a nossa história e falar das coisas boas que acontecem aqui” (Martinha).¹

Nesse encontro, os(as) assentados(as) relembram pesquisadores(as) do Mestrado em Gestão Integrada do Território – GIT que, por meio dos seus estudos, diálogos e posicionamentos, são reconhecidos(as) como parceiros(as) de luta e autorizados(as) a “contar a história do Assentamento Oziel Alves Pereira” (Martinha). Essa lembrança já mostra os compromissos assumidos pelo GIT, em sua região de abrangência e nas atividades de extensão e pesquisa, com moradores da zona rural e assentados(as) de Reforma Agrária (MEDEIROS, 2011; MENDONÇA; SOUZA; SILVA, 2018; SILVA, 2017; VILARINO; GENOVEZ, 2019; ESPÍNDOLA, 2019²; DA SILVA, 2019; DA SILVA, 2020).

O presente estudo, que coloca em pauta a Educação do Campo, com atenção especial ao Ensino Superior, se filia, portanto, aos compromissos assumidos por pesquisadores(as) do GIT, e imprime à análise uma abordagem integradora do território, na qual se entrecruzam contribuições do campo da Educação, com recortes da Educação do Campo, Sociologia da

¹ O texto foi apresentado para leitura e autorizado o uso dos nomes de todas as pessoas que comparecem neste estudo. Entendemos que esta opção fortalece o lugar de fala e o engajamento desses sujeitos na luta pela terra e pela educação.

² Vídeo lembrado durante a reunião citada no dia 4 de outubro do ano de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=L2cPDUJazHM&feature=youtu.be>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

Educação e Sociologia da Juventude, do campo da Geografia, com recorte na Geografia Humana, e dos estudos sobre Migração, tendo em vista que os(as) participantes do estudo migram para acessar o Ensino Superior.

Este estudo foi, pois, produzido no reconhecimento da luta de assentados e assentadas de Reforma Agrária pela educação, e nele se assume o compromisso de valorização dessa luta, do Assentamento Oziel Alves Pereira e do Assentamento Liberdade, ambos da região de Governador Valadares (GV), nos quais vivem os(as) jovens participantes deste estudo, que cursam o Ensino Superior em outro país, sendo, portanto, migrantes internacionais. É, também, a valorização da luta pela educação dos povos do campo, reconhecida pelas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. Esse documento, em seu artigo primeiro, define que a população do campo se constitui por:

[...] agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, p. 1).

A essa luta, agrega-se, ainda, o debate sobre as questões migratórias da região de Governador Valadares e sua área de abrangência, que têm sido pauta de estudos há mais de uma década, o que pode ser conferido nas pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos sobre Desenvolvimento Regional – NEDER³, vinculado ao GIT, cujo interesse se volta para os fenômenos de mobilidade populacional, violência urbana/rural e desenvolvimento local. As pesquisas desenvolvidas pelo NEDER se filiam às reflexões acerca da dimensão histórica do território, do Estado e regulação social e territorial; políticas públicas; relações internacionais e identidades territoriais, indicando a preocupação com a região do Vale do Rio Doce, bem como com os impactos da migração tão presente no cotidiano dessa região.

1.2 A PAUTA DA EDUCAÇÃO E DO TERRITÓRIO NOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA

Do ponto de vista histórico, a Educação do Campo⁴ se efetivou a partir da luta de trabalhadores do campo organizados pelo acesso à educação, e encontra-se intimamente ligada

³Núcleo de Estudos sobre Desenvolvimento Regional – NEDER. Disponível em: <https://www.univale.br/mestrado/>. Acesso em: 26 jan.2021.

⁴ O termo Educação do Campo é usado por pesquisadores(as) como opção política, em termos de luta pelo direito ao acesso à educação, e para se contrapor ao termo Educação Rural, que desconsidera as especificidades dos povos do campo (CALDART, et al., 2012).

à luta pela terra. Caldart (2012) destaca que ela é um fenômeno da realidade educacional brasileira e reconhece-a como prática social que

combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela (CALDART, 2012, p. 263-264).

Na Educação do Campo, registram-se avanços a partir da promulgação do decreto nº 7.352 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (BRASIL, 2010), que incentiva a ampliação do acesso e a permanência dos(as) estudantes do campo em todas as modalidades de ensino. Evidenciam-se, ainda, avanços na trajetória histórica por meio das legislações (BRASIL, 2002, 2008, 2009, 2010, 2015), que efetivam essa caminhada construída pela mobilização dos movimentos sociais organizados do campo, aos quais se juntaram outros atores: educadores, pesquisadores, militantes, trabalhadores rurais, e assentados e acampados da Reforma Agrária.

No cenário atual, a Educação do Campo comparece esboçada no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014-2024), com vigência de dez anos, cujas metas definem parâmetros para a qualidade e equidade da educação em todo o país. Importante ressaltar que no PNE (BRASIL, 2014) a Educação do Campo não é contemplada em uma meta específica; comparece como estratégia, e “mesmo com o agrupamento de dezessete estratégias não é possível visualizar concretamente ação efetiva para a melhoria dessa modalidade de educação⁵” (SANTOS, 2018, p. 206).

É necessário sublinhar, como aponta a autora, que “a inexistência de metas específicas para a Educação do Campo demonstra seu desfavorecimento em relação à urbana” (SANTOS, 2018, p. 2006). Desse modo, a pesquisadora aponta o silenciamento dessa modalidade de educação e, ainda, a “invisibilidade” de moradores desse território nos referidos documentos. Santos (2018) aponta, também, o desaparecimento de propostas curriculares que pautem a

⁵ O Título V da Lei 9394/96, que dispõe sobre a organização da educação escolar no Brasil, está organizado em dois níveis de ensino, sendo esses: Educação Básica e Educação Superior, e em seis modalidades: Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Indígena e Quilombola, Educação a Distância, Educação Profissional e Tecnológica e Educação Especial. A Educação do Campo é, então, uma modalidade, como constante na LDB, Seção Um, artigo 28, que estabelece princípios e diretrizes para a oferta da Educação Básica para a população rural (BRASIL, 1996).

singularidade da população camponesa, o que reflete na qualidade da educação oferecida a essa população, e, podemos complementar, também reflete na própria luta pela terra.

Essa luta é cara aos Acampamentos e Assentamentos⁶ de Reforma Agrária, que, desde os seus primórdios, vêm pautando, no âmbito de seus debates, o direito ao acesso a uma educação que seja próxima às suas vivências, que dialogue com o cotidiano vivido pelos assentados e assentadas, e que reforce suas pautas de luta, como mostram diferentes autores que discutem a Educação do Campo (ROSENO; ROSENO, 2009; KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012; GALINDO, 2015; ROSENO, 2019).

A esse respeito, Galindo (2015, p. 136) afirma: “A luta por escola é presente na trajetória do MST desde seus primeiros acampamentos”. A autora situa que essa pauta comparece fortemente nas propostas da juventude ligadas aos movimentos sociais e sindicais, as quais debatem a questão do direito ao acesso dos jovens aos diferentes níveis de ensino.

Fernandes (2006), geógrafo militante, comprometido com a luta dos trabalhadores do campo, cujos estudos se assentam no debate da Educação do Campo, e referência crucial para pensar o campo enquanto território, afirma a importância da educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, e de pesquisas acadêmicas: “partimos do princípio que as pesquisas em Educação do Campo são processos de construção de conhecimentos (territórios imateriais) que procuram contribuir com o desenvolvimento dos territórios materiais – campo como espaço de vida” (FERNANDES, 2006, p. 9). Por assim considerar, o autor ainda expõe:

O campo pode ser pensado como território ou como setor da economia. O significado territorial é mais amplo que o significado setorial que entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias. Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias (FERNANDES, 2006, p. 2).

Neste estudo, a Educação do Campo é considerada uma prática social, e os Assentamentos de Reforma Agrária são considerados como território, por abarcarem as relações sociais que extrapolam o sentido material e concreto do território, mas que abraçam a dimensão simbólica das relações sociais, por meio das experiências culturais, pelas práticas de cultivo e cuidado com a terra, e pelos próprios modos de atuação que neles se efetivam.

⁶ Acampamento de trabalhadores Rurais corresponde à área que se deseja transformar em assentamento. Nessa pesquisa, o termo aparece referindo-se à extensão do Assentamento Liberdade, localizado na cidade de Periquito no Vale do Rio Doce, conforme apresentado por uma das participantes deste estudo, que pertence a esse acampamento.

Para tomarmos os Assentamentos de Reforma Agrária como territórios, recorreremos aos estudos realizados por Dênis Boaventura da Silva, pesquisador ligado ao GIT, e que afirma, em pesquisa desenvolvida com Assentamentos de Reforma Agrária na região do Vale do Rio Doce, que “Tomar os assentamentos de reforma agrária como territórios implica considerar uma abordagem conceitual que dê conta de compreendê-los numa perspectiva ampla, considerando tanto sua materialidade como suas nuances subjetivas” (DA SILVA, 2019, p. 16). Nesse viés, Da Silva (2019) retoma o conceito de território proposto por Rogério Haesbaert, considerando-o pertinente para refletir sobre os assentamentos desde a sua dimensão mais concreta à dimensão simbólica e cultural.

É possível, a partir deste estudo, refletir sobre as territorialidades estabelecidas nos Assentamentos, compreendendo-as na mesma abordagem feita pelo autor:

De toda forma, os processos de territorialização que definem os assentamentos de reforma agrária ocorrem relacionados a diferentes interesses, formas de luta pela terra, atuação de lideranças, forças de resistência, entre outros aspectos. Deste modo, como refletido pelo autor, a territorialização se inicia antes mesmo da formação dos assentamentos pelas ações de luta pela terra e pelo sentido atribuído pelos assentados e assentadas (DA SILVA, 2019, p. 18).

Esta pesquisa se coloca como produção acadêmica no debate da Educação do Campo, com recorte em Assentamentos de Reforma Agrária do MST, territórios que comparecem na trajetória educacional dos(as) jovens que cursam o Ensino Superior na condição de migrantes.

O engajamento com a pauta do campo se dá pela trajetória da pesquisadora ao longo de sua carreira profissional, na qual atuou como pedagoga no município de Governador Valadares, acompanhando as escolas localizadas na zona rural desde o ano de 2014, ano em que recebeu o convite para fazer parte do grupo de estudos que se propôs a construir o documento referência para a Educação do Campo no município, que, posteriormente, resultou na elaboração de diretrizes e legislação específica como política pública de Educação do Campo de GV⁷(SOUZA; ROZENO; ASSIS;2013; SOUZA, et al., 2014). Assim sendo, no ano de 2014, foi possível tecer vínculos estreitos com diferentes docentes, gestores e pedagogos que atuaram em escolas da zona rural, e conhecer os líderes de comunidades e movimentos sociais ligados ao Campo, com destaque para o Assentamento Oziel Pereira.

Nessa atuação como pedagoga, os vínculos com as comunidades, famílias e instituições se tornaram um elo que perdurou, e perdura, até os dias atuais. Ressalta-se, aqui, que no ano

⁷ Participação compartilhada com a orientadora deste estudo, que coordenou este movimento junto à Secretaria Municipal de Educação.

de 2015, a convite da Secretaria Municipal de Educação – SMED, a mestranda passou a integrar a equipe pedagógica que assessora as escolas da zona rural, o que favoreceu a continuidade dos trabalhos iniciados na construção da política de Educação do Campo. Permaneceu na equipe de pedagogos da SMED até o final do ano de 2019, ano em que ingressou no Mestrado pela Universidade Vale do Rio Doce.

A entrada no Mestrado em Gestão Integrada do Território – GIT se deu não somente pelo desejo de aprofundar os estudos referentes à Educação e ao Território, como também pelas inquietações que se apresentavam em cada ação desenvolvida junto às escolas da zona rural. O diálogo com a professora Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, que esteve presente em diferentes momentos dessa trajetória profissional, realizando formação, e apresentando os resultados de estudos produzidos pelo GIT, impulsionou o desejo de ser pesquisadora e de entender os processos vividos pelos povos do campo, principalmente a luta de cada sujeito pelo direito à educação, bem como os desafios postos em cada etapa educacional, os quais não passavam despercebidos em minha atuação como pedagoga. Sempre me vi provocada a refletir sobre os motivos que mobilizavam as crianças, os adolescentes e pessoas jovens e adultas a enfrentarem as estradas de chão, a chuva e o cansaço, para estarem na escola.

Ressalto, também, as contribuições dos debates realizados pelo grupo de estudos que discute a Relação com o Saber pelo viés das pesquisas feitas por Bernard Charlot, que foram relevantes para o ingresso no GIT. Os debates suscitados no grupo de estudos, coordenados pela pesquisadora orientadora desta dissertação, favoreceram o desejo de estudar a Educação do Campo pela ótica da Relação com o Saber.

O olhar para a juventude do campo que acessa o Ensino Superior se tornou latente ao adentrar a universidade para atuar como pedagoga no ano de 2020. Fato é que a pauta da Educação do Campo sempre nos inquietou⁸, mas foram as percepções do cotidiano da universidade que nos conduziram a problematizar a questão do acesso ao Ensino Superior pelos(as) jovens do campo, pensando ainda em como se efetivam as relações desses(as) jovens com as aprendizagens e com o território.

Destaca-se, também, a atenção conferida à temática da luta pela terra no Vale do Rio Doce na produção das autoras Vilarino e Genovez (2019), livro organizado em parceria com outros pesquisadores ligados ao GIT, representantes do MST que vivenciaram o contexto histórico de efetivação dos acampamentos e assentamentos na região, e, ainda, pessoas da sociedade civil que também fizeram memória às histórias de luta pela terra vividas nessa

⁸ Utiliza-se o singular neste estudo quando se referir a experiências da mestranda. O plural é adotado assumindo a parceria na pesquisa com a orientadora e a coorientadora.

região. As autoras apontam a possibilidade de outras pesquisas a serem realizadas pelo GIT com a participação de outros atores, os quais podem ampliar os debates e somar a esses estudos, com o recorte territorial.

Na luta pelo acesso à educação nos Assentamentos de Reforma Agrária comparece a busca pelo acesso à universidade (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012), e, em particular em Minas Gerais (ROSENO; ROSENO, 2009; ROSENO, 2019). Nossa atenção, neste estudo, se voltou, inicialmente, para o acesso de jovens assentados(as) ao Ensino Superior, seja pela via pública, através de políticas de Educação do Campo, construídas na interlocução com universidades brasileiras, e em Minas Gerais, com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com os cursos de licenciatura em Pedagogia da Terra (ROSENO; ROSENO, 2009; ROSENO, 2019), ou mesmo com recursos próprios em universidades privadas da cidade. Nesse sentido, propusemos como problema inicial desta pesquisa: que relações se apresentam entre as aprendizagens e os vínculos territoriais estabelecidos por jovens assentados que acessam o Ensino Superior?

1.3 RECONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E DESENHO DA PESQUISA

A opção por jovens assentados(as) se deu ao longo do processo de engajamento da mestranda, que, ao se inserir no GIT ainda como pedagoga no ano de 2020 em uma universidade, viu-se mobilizada a refletir sobre os desafios enfrentados pelos(as) estudantes do campo para acessarem o Ensino Superior. Por transitar pelos diferentes cenários educacionais do campo desde 2014, foi possível o contato com os moradores do Assentamento Oziel Alves Pereira, situado às margens da BR-116, no município de Governador Valadares. Desse contato, surgiu a possibilidade de diálogo com um grupo de jovens assentados(as) da região do Vale do Rio Doce, que, por intermédio de uma parceria entre o governo da Venezuela e o MST, foram selecionados(as) para cursar Medicina pelo programa internacional oferecido pelo governo venezuelano.

A temática da migração surge desse momento inicial com os jovens assentados(as), que, por sua vez, nos remete às tensões vividas pelos habitantes da região do Vale do Rio Doce, as quais se confrontam com as fortes marcas da migração expressas no cotidiano da cidade e da região de Governador Valadares (SIQUEIRA, 2007, 2013; ALVES; SIQUEIRA, 2020).

Em um cenário regional no qual tantas pessoas optam por migrar em busca de emprego e melhores condições econômicas, como demonstram os estudos realizados por Siqueira (2007, 2013), que estuda a migração na região de Governador Valadares, os sujeitos

assentados, participantes deste estudo, veem-se impelidos a migrar para acessar o Ensino Superior. Vivenciam, assim, um processo migratório em busca de qualificação profissional.

Compreender as nuances desse movimento migratório nos levou à solicitação de coorientação da professora Dra. Sueli Siqueira, do NEDER, Univale, pelas contribuições de pesquisa na área, e levou-nos, também, a uma redefinição do problema balizador desta pesquisa: Que relações entre vínculos territoriais e aprendizagens são estabelecidas pelos(as) jovens assentados(as) que migram para acessar o Ensino Superior em outro país?

Compreender as relações entre vínculos territoriais e aprendizagens, pela via da adoção da teoria da Relação com o Saber (CHARLOT, 2000, 2001, 2005, 2009, 2013, 2016), nos permite refletir sobre as possibilidades de diálogo com autores que tematizam território/territorialidades e seus desdobramentos, e com os estudos sobre migração, pela própria amplitude do que Charlot considera como aprendizagens, inscritas na tríade antropológica, sociológica e singular.

A partir do problema de pesquisa, apresentam-se pertinentes as hipóteses:

- 1- Com base nas literaturas sobre Educação do Campo, Relação com o Saber, Território e Juventude, delinea-se como hipótese orientadora deste estudo: os(as) jovens assentados(as), ao acessarem o Ensino Superior, passam a viver multiterritorialidades – estar no campo e na universidade – em outro país na condição de migrantes.
- 2- Nessa mobilidade, a aprendizagem ora fortalece os vínculos com o Assentamento, ora fragiliza-os, em função das novas possibilidades profissionais que se apresentam ao ingressarem no Ensino Superior, e da própria condição de migrante.

Ao traçar as hipóteses levantadas anteriormente, pode-se desenhar como objetivo geral dessa pesquisa: Compreender as relações estabelecidas entre vínculos territoriais e aprendizagens por jovens assentados(as) da região de Governador Valadares, cujo acesso ao Ensino Superior os(as) coloca na condição de migrantes.

Delineiam-se, a partir desse objetivo geral, os respectivos objetivos específicos:

- Traçar a trajetória educacional dos(as) jovens assentados(as) de dois assentamentos situados na região de abrangência de Governador Valadares que acessam o Ensino Superior na condição de migrantes.
- Identificar nessa trajetória os vínculos territoriais e as aprendizagens que neles se engendram.

- Interpretar as correlações estabelecidas entre vínculos territoriais e aprendizagens no Ensino Superior por esses(as) estudantes(as) em sua condição de migrantes.
- Interpretar as projeções tecidas a partir do acesso à universidade e a outros saberes construídos por meio das vivências nesses múltiplos territórios.

Trabalhamos neste estudo com as reflexões sobre a construção de uma identidade territorial pelo sujeito que migra para outro país para acessar o Ensino Superior, bem como sobre os processos de desterritorialização e reterritorialização que se configuram indissociavelmente nesse movimento migratório. Avançaremos nesse diálogo na tentativa de apreender as multiterritorialidades que se inscrevem nesse processo, pelas vivências e pelo acesso a diferentes territórios, como nos propõem os estudos de Rogério Haesbaert (2014), no entrecruzamento com estudos sobre migração (SIQUEIRA, 2007, 2013; IORIO, 2018; ALVES, 2020).

Operamos com a juventude como categorial social, considerando os(as) jovens em sua condição e situação juvenil, jovens inseridos em um tempo histórico, com suas especificidades, em seus modos de ver e de se posicionar enquanto jovens. Partiremos, assim, dos estudos da Sociologia da Juventude, tomando como base as reflexões e análises tecidas por Bernard Charlot, e, ainda, outros trabalhos já estabelecidos por pesquisadores(as) que tensionam as questões envoltas à juventude do campo, e que nos convidam a olhar para essa categoria considerando sua realidade, bem como as tensões que envolvem essa pauta (CASTRO, 2012; GALINDO, 2015; LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015; ALVES; DAYREL, 2016). O exercício interdisciplinar empreendido a partir da adoção do aporte teórico possibilita ampliar os olhares sobre o objeto deste estudo, com vistas a compreendê-lo inserido em uma rede de relações.

Participam deste estudo 5 jovens: Bruna, Letícia, Tiago e Brígida, do Assentamento Oziel Alves Pereira; e Claudiane, do Assentamento Liberdade. Relevante salientar que a pesquisa se tece em um limiar entre o pertencimento a esses Assentamentos, no Brasil, e a inserção como estudantes na universidade – Escola Latino-Americana de Medicina Dr. Salvador Allende - ELAM, na Venezuela. Trata-se de uma pesquisa realizada em uma abordagem qualitativa, e os dados foram produzidos por meio da análise documental; relatos autobiográficos escritos; entrevistas orais; e diálogos com os participantes em grupo de WhatsApp criado para fins deste estudo.

Para os relatos autobiográficos escritos e entrevistas orais, nos fundamentamos nas contribuições de Delory-Momberger (2012, 2014a, 2014b) e Bernard Charlot (2002, 2009). Esses autores orientaram também o modo de análise dos dados, organizados por meio do recorte temporal, demarcando a trajetória educacional desses(as) jovens; e, nessa trajetória, buscamos explicitar os vínculos territoriais e as aprendizagens por meio das “figuras do aprender” (CHARLOT, 2000, 2009).

Os resultados deste estudo encontram-se organizados nos três próximos capítulos: Estar aqui – trajetória educacional de jovens assentados em direção ao Ensino Superior; Estar lá: jovens assentados na Escuela Latinoamericana de Medicina - ELAM, Dr. Salvador Allende; Estar lá e estar aqui – multiterritorialidades de jovens assentados na universidade, entre a Venezuela e o Brasil.

Reafirma-se a relevância da temática deste estudo pela defesa da Educação do Campo; pela defesa da luta pela terra, especialmente na região do Vale do Rio Doce, e dos processos educativos implicados nessa luta; pela importância do acesso ao Ensino Superior como um direito de todos(as); e pela pauta migratória, ao se discutir a migração qualificada. Esperamos que o estudo forneça elementos que contribuam para as políticas públicas em educação, no entrecruzamento com as considerações sobre território e a pauta migratória, e para a Gestão Integrada do Território.

2.DELINEAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

“Não desista dos seus sonhos, e quando conseguir, não desista dos Seus...”
(Claudiane)

Selecionamos intencionalmente o excerto discursivo da entrevista realizada com a Claudiane, quando, ao final da entrevista, foi solicitado a ela que deixasse um recado final para outros jovens assentados. Nesse recado, ela afirma a busca pelo sonho de cursar o Ensino Superior e o vínculo com os Seus – os que vivem no Assentamento e compartilham com ela a luta pela terra e para nela se manter.

Partimos dessa referência porque, do nosso ponto de vista, ela nos apresenta o estabelecimento de relações com o estudar, com o aprender, com o acesso ao Ensino Superior, com a profissionalização, que carregam marcas identitárias como jovem assentado(a) do campo. Neste capítulo, apresentamos os aportes teóricos e metodológicos adotados neste

estudo, pelos quais buscamos explorar a imbricação entre aprendizagens e vínculos territoriais, com a adoção da teoria da relação com o saber, que, em se tratando de jovens assentados que migram para estudar, provoca-nos a mobilizar como conceitos operacionais: juventude do campo, territorialidade, multiterritorialidade, cultura migratória.

2.1 – CONCEITOS OPERACIONAIS

A adoção da teoria da relação com o saber, proposta por Bernard Charlot (2000, 2001, 2005, 2011, 2009, 2013, 2016), provocou-nos neste estudo por sua pertinência, uma vez que a pauta da educação nos interessa, e estudar a relação com o saber possibilita compreender essa “pluralidade de relações” estabelecida pelos sujeitos e que se dá “com o mundo, consigo e com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 78). Bernard Charlot, ao ser indagado sobre os motivos que o conduziram a dedicar-se aos estudos da relação com o saber, afirma que, embora essa temática não seja nova no campo teórico, viu-se confrontado com a problemática do fracasso escolar (CHARLOT, 2016).

Em seu primeiro livro traduzido no Brasil, Bernard Charlot apresenta os elementos da sua teoria, bem como a construção das bases teóricas que a fundamentam. As bases teóricas dessa noção partem da problematização feita por ele no campo da Sociologia da Educação sobre classes populares e fracasso escolar, para propor, então, um outro modo de compreensão, que parte da relação com o saber enquanto objeto de pesquisa, considerando que “a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 79).

As proposições teóricas de seus estudos surgem desse movimento reflexivo por considerarem que não há como se afirmar a existência do fracasso escolar, mas sim de “situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal” (CHARLOT, 2000, p. 16). Por essas reflexões, e a partir das experiências vividas por ele ao atuar na formação de docentes do Ensino Fundamental, e mais posteriormente ao criar, em 1987, a equipe ESCOL⁹ – Educação, Socialização e Coletividades Locais, vinculada ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris VIII, se efetivam os debates acerca da relação com o saber, com os quais iremos operar, e que têm se disseminado no Brasil e em outros países (CHARLOT, 2008, 2016; GIOLO, 2011; VERCELLINO, 2018).

⁹ Equipe ESCOL - Educação, Socialização e Coletividades Locais. Grupo de pesquisa vinculado à Universidade de Paris VIII, na França, fundado no ano de 1987 sob a direção de Bernard Charlot.

A relação com o saber em Bernard Charlot (2000, 2001, 2005, 2009, 2011, 2013, 2016) comporta uma abordagem antropológica, apresentada pelo autor em suas produções, nas quais anuncia a condição do homem, de ser inacabado, incompleto. Pode-se refletir, pelas proposições do autor, que esse movimento se assenta em três pilares básicos: a relação do sujeito com o mundo, a relação dele consigo mesmo e a sua relação com os outros. Por essa abordagem, Charlot (2000) ressalta que aprender é uma condição antropológica:

(...) nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para constituir-se em um triplo processo de ‘hominização’ (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplo único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente (CHARLOT, 2000, p. 53).

Nesse sentido, como ressalta Charlot (2000), o ser humano, ao nascer, se confronta com essa obrigação de aprender por sua própria condição, uma vez que, nesse momento, adentra o mundo historicamente construído por outros homens, e são as interações e trocas estabelecidas nesse processo histórico que o colocam na condição de aprender. Essa premissa é reafirmada pelo autor, quando diz que “nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens” (CHARLOT, 2000, p. 53).

Charlot (2000, 2001) enfatiza que a perspectiva da relação com o saber também perpassa a abordagem sociológica, ao afirmar que:

O sujeito que aprende apropria-se de uma parte do patrimônio humano que se apresenta sob formas múltiplas e heterogêneas: palavras, ideias, teorias, mas também técnicas do corpo, práticas cotidianas, gestos técnicos, formas de interações, dispositivos relacionais (...). Entrar em um saber é entrar em certas formas de relação com o saber, em certas formas de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Só existe saber em uma certa relação com o saber (CHARLOT, 2001, p. 21).

Por essa abordagem teórica apresentada por Charlot (2001), compreende-se que a relação com o saber se estabelece em um movimento de interação com o mundo, com a cultura e, ao nascer, o ser humano se constrói nesse processo que é também social, no qual ele não somente aprende, como também interpreta e age nesse mundo em que se insere. Entendemos, assim, que essa abordagem nos auxilia nesta pesquisa a apreender os modos como os jovens interpretam e se relacionam com o mundo.

As proposições da teoria da relação com o saber em Bernard Charlot apontam para três dimensões: epistêmicas, identitárias e sociais, que são indissociáveis aos processos de aprender. Para elucidar essas três dimensões, podemos recorrer ao que Charlot (2000) registra ao definir a relação com o saber:

A relação com o saber é relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. A relação com o saber é conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com ‘o aprender’ e o saber. Ou, sob forma mais ‘intuitiva’: a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados com o aprender e o saber; e por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000, p. 80-81, aspas do original).

O autor esclarece que essas três dimensões se encontram interligadas – aprende-se um conhecimento de cunho epistêmico, por exemplo, um conceito, que tem sentido na história social do sujeito e encontra-se ligado à relação dele consigo mesmo (CHARLOT, 2000, 2009). Ao refletir sobre os jovens participantes deste estudo, entendemos que essa tríade – epistêmica, identitária e social – favorece a compreensão sobre os vínculos territoriais e as aprendizagens, e explora-se essa tríade na análise.

Outra discussão posta pelo autor é o seu engajamento com a pauta juvenil, tornando-se referência para os estudos do campo da Sociologia da Juventude. Essa pauta é contemplada desde as primeiras pesquisas desenvolvidos por Bernard Charlot, como podemos conferir em uma de suas produções do ano de 2001, em que apresenta as contribuições de pesquisadores de quatro países: Brasil, França, República Tcheca e Tunísia, para compreender a relação com o saber de jovens em diferentes contextos.

As reflexões sobre a relação com o saber, cujas proposições foram anteriormente apresentadas, comparecem, também, na produção “Juventude Popular e Universidade: acesso e permanência”, organizada por Bernard Charlot (2011) em parceria com pesquisadoras em processo de pós-doutoramento supervisionado pelo autor.

No prólogo que abre este estudo, o autor recorda o papel da universidade desde os primórdios de sua criação até o início do século XX, situando-a como um lugar de prestígio, ao qual somente as mais nobres famílias teriam acesso, possível apenas aos jovens das famílias tradicionais, detentoras de grandes posses. Charlot (2011) retrata que, com o desenvolvimento econômico, esse modelo de Universidade sofre uma profunda mudança, em especial no Brasil, que, ao final da década de 1960, se vê “confrontado com a defasagem entre o número de vagas

universitárias e o número de candidatos” (CHARLOT, 2011, p. 08). Esse fato vivenciado em pleno período militar, como retratado por Charlot (2011), deu origem ao modelo de vestibular que ainda hoje persiste.

Conferimos, ainda, a atenção dada à temática juvenil na Rede de Pesquisa sobre a Relação com o Saber – REPERES¹⁰, que se apresenta como um ambiente virtual de divulgação de pesquisas sobre relação com o saber, de diálogo e apoio entre os pesquisadores. Essa rede é organizada por Bernard Charlot, Veleida Anahi da Silva Charlot e Elissandra Silva Santos. Nesse ambiente encontram-se estudos de pesquisadores de diversos países, com artigos publicados em diferentes idiomas (Argentina, Brasil, França, Suíça, Canadá), o que demonstra a fertilidade da teoria da relação com o saber para compreender diferentes realidades educacionais, dentre elas a brasileira.

Ao percorrermos o sítio eletrônico da REPERES, identificamos um conjunto de dezessete artigos que versam sobre a temática juvenil e a universidade. Dentre as abordagens, pudemos conferir as aprendizagens ligadas às práticas de estágio e as aprendizagens ligadas a componentes curriculares específicos. Dos dezessete artigos encontrados, evidenciamos duas produções pertinentes a esse debate.

Charlot; Neves e Silva (2017) buscam compreender a relação dos estudantes brasileiros com o conhecimento e com a universidade, e destacam que, para a construção dessa pesquisa específica, muniram-se da pesquisa de campo, realizada em vários locais do Brasil nos últimos dez anos, evidenciando “histórias de jovens de classe trabalhadora que passaram no vestibular Federal” (CHARLOT; NEVES e SILVA, 2017, p. 109). É importante destacar que Charlot; Neves e Silva (2017) lançam mão das contribuições de outras pesquisas sobre o Ensino Superior, no aspecto da democratização do acesso, as quais contribuem, segundo os autores, para “entender melhor qual é o relacionamento com o conhecimento (s) e com a universidade dos alunos atuais, que significado isso tem para eles para aprender e, principalmente, para aprender na universidade” (CHARLOT; NEVES e SILVA, 2017, p. 115).

Além desse artigo citado, chamou-nos a atenção outro artigo cujo foco são as aprendizagens de estudantes do Ensino Superior, e o sentido atribuído por eles a essas aprendizagens, e que vinculam, de modo geral, a diferentes momentos e perspectivas de sua vida, para além do acesso a uma profissão (BICALHO; SOUZA, 2014). É importante ter presente que esse conjunto de artigos encontrado na rede REPERES indica a potencialidade

¹⁰ Disponível em: <<https://redereperes.wixsite.com/reperes/definindo-a-reperes>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

da relação com o saber para analisar diferentes perspectivas no Ensino Superior, mas observa-se a ausência de estudos sobre jovens do campo.

Como contribuição para pensar as questões da juventude pelo viés da relação com o saber, Charlot (2001) apresenta uma discussão teórica que problematiza a temática, sinalizando os desafios que se apresentam nesse diálogo com as relações que se efetivam no cotidiano escolar. Charlot (2001) pontua que “o ensino brasileiro ainda não garante aos seus alunos as condições necessárias e suficientes para o desenvolvimento de uma relação pessoal e significativa com o (s) saber (es)” (CHARLOT, 2001, p. 33).

Charlot (2007, p 2004), ao situar historicamente como o tema juventude vem sendo construído pelas Ciências Humanas, pontua que, a princípio, o conceito juventude foi definido como período da vida, que se inicia por volta dos 15 anos e acaba por volta dos 29 anos. Em contrapartida, o autor apresenta que nesse percurso histórico-conceitual, com as mudanças no cenário econômico, tecnológico, do trabalho e da estrutura familiar, tornou-se difícil conceituar a juventude como sendo um “período de transição” (CHARLOT, 2007, p. 204). O autor sinaliza os estudos no campo da Sociologia da Juventude e o reconhecimento da pluralidade das experiências juvenis, que abarcam o plural que tem sido acrescentado à palavra juventude (CHARLOT, 2007).

Essa pluralidade de experiências e de juventudes guarda relação com os territórios, como os jovens que vivem na zona rural. Castro (2012), ao focar os debates sobre a juventude do campo, contextualiza a emergência de um campo de estudos sobre juventude ao dizer que “jovem é um termo usado pelo senso comum, pelo campo acadêmico e mesmo em espaços políticos desde o século XIX” (p. 439), e os primeiros estudos partem de uma concepção geracional, como bem retratado pela autora. Avançando para o final do século XX e início do século XXI, as reflexões sobre juventude “ganham impulso” enquanto categoria de análise pelas pesquisas acadêmicas, entretanto, como sublinha a autora, a partir de um olhar que a universaliza e, por vezes, associando-os(as) “a determinados problemas sociológicos” (CASTRO, 2012, p. 439).

Ao resgatar e problematizar algumas definições da categoria “juventude”, Castro (2012) aponta para “uma leitura comum que atravessa o debate sobre juventude”, e que diz respeito ao discurso que a conceitua como uma “fase” da vida, um “período de transição” (CASTRO, 2012, p. 440). A autora chega a afirmar que o “peso da transitoriedade aparece como uma ‘marca’ recorrente nas definições e percepções sobre juventude nos mais diferentes cenários e contextos” (CASTRO, 2012, p. 440, aspas do original), e que deve ser questionada.

Diante dessa questão levantada tanto nos estudos sobre juventude do campo (CASTRO, 2012), como nas proposições de Charlot (2007), ressalta-se o paradoxo vivido pelos (as) jovens com as mudanças sociais ocasionadas pelo avanço econômico e tecnológico. A conflitade do discurso midiático, que valoriza a condição juvenil pelo seu potencial ativo e inovador, se contrapõe ao real vivido, no qual se enfrentam os dilemas da escolarização e exige-se experiência para se ingressar em um mercado de trabalho que tem fechado as portas para os jovens (CHARLOT, 2007).

Castro (2012) destaca, ainda, a negação das experiências juvenis, trazida pela ideia de transitoriedade:

Paradoxalmente, jovem é associado a futuro e a transformação social. Pode-se afirmar que o olhar para determinados indivíduos, informado pela ideia de que estão numa fase de transição do ciclo de vida, ou mesmo biológico, transfere, para aqueles que assim são identificados, a imagem de pessoas em formação, incompletas, sem vivência, sem experiência, indivíduos ou grupo de indivíduos que precisam ser regulados, encaminhados (CASTRO, 2012, p. 440-441).

Ao adotar o termo juventude como categoria de análise, somos conduzidas por Bernard Charlot (2007) a refletir sobre as questões juvenis, compreendendo que, ao acionar o conceito juventude no singular, referimo-nos a esta enquanto “condição, que marca as relações estabelecidas pelo (a) jovem em um determinado momento histórico” (CHARLOT, 2007, p. 209). Nesse sentido, quando dialogamos sobre as “juventudes”, estamos considerando os (as) jovens em suas relações sociais, coletivas, e em suas diferentes formas de ser e de viver essa condição juvenil.

Charlot (2007) reafirma essa compreensão ao pontuar que é “somente do ponto de vista social que é possível distinguir ‘juventude’ da idade adulta” (CHARLOT, 2007, p. 204). Ao discorrer sobre tal afirmação, e ao acionar o termo enquanto categoria de análise, o autor ainda ressalta a “juventude como condição (conjunto de relações sociais num determinado momento histórico) e das juventudes como várias formas coletivas de ser jovem, isto é, de viver essa condição (...)” (CHARLOT, 2007, p. 209).

Por essa compreensão, retomamos os estudos de Castro (2012), no entendimento de que essa autora faz menção aos estudos de Pierre Bourdieu ao afirmar que:

Juventude é, sem dúvida, mais do que uma palavra. Ao acionar juventude como forma de definir uma população, um movimento social ou cultural, ao usar a palavra jovem para definir alguém ou para se autodefinir, estamos, também, acionando formas de classificação que implicam relações entre pessoas e entre classes sociais, relações familiares e relações de poder (CASTRO, 2012, p. 441).

Na temática da juventude do campo, além de Castro (2012), outros(as) autores(as) compartilham essas compreensões teóricas advindas dos estudos do campo da Sociologia da

Juventude (ALVES, 2013; LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015; GALINDO, 2015; ALVES; DAYRELL, 2016).

Leão e Antunes-Rocha (2015) compreendem que a temática dos jovens e da juventude do campo abarca questões mais abrangentes, sendo assim, os pesquisadores, ao assumirem a juventude como categoria de análise, trazem consigo o compromisso de olhar o jovem pelas perspectivas cultural, identitária e sociológica.

Outra questão posta por esses autores refere-se às pesquisas sobre juventude que emergiram no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, apoiadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), dentre as quais algumas abordando as questões juvenis nas grandes cidades. Nos estudos que versão sobre a temática da juventude do Campo os pesquisadores (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015) apontam que essa pauta comparece timidamente na academia.

Nesse sentido, ao discorrer sobre a juventude do campo, Leão e Antunes-Rocha (2015) apontam para a necessidade de alargar as abordagens científicas sobre essa temática, afirmando a complexidade da pauta da luta pela terra e as preocupações com os (as) jovens e a juventude, tendo em vista que:

Invisível e diversa, ela está inserida nos processos de transformações do Campo brasileiro. Para entendê-la torna-se necessário também discutir o contexto do Campo brasileiro, onde esses sujeitos se socializam em instituições que também passam por reconfigurações (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 19).

Os autores indicam o caminho para a construção de uma abordagem nas pesquisas que reflita sobre a realidade de jovens do campo pelo viés do direito, das possibilidades de acesso e permanência na educação, sem excluir as trajetórias que marcam suas histórias. Por sua vez, os autores ainda afirmam que, atrelado a este estudo, torna-se necessário pensar no conceito de território que “nessa perspectiva amplia-se para além da noção de espaço. O espaço é ponto de referência, é identidade, mas não é limite” (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 20).

Ainda refletindo sobre as questões identitárias atreladas à juventude do campo, cumpre discutir do jovem assentado, que se insere nessa categoria e que apresenta suas especificidades. Uma marca que difere a juventude inserida nos movimentos de luta pela terra, dos demais jovens do campo, é o seu protagonismo nos movimentos sociais e sindicatos, como destacam Leão e Antunes-Rocha (2015, p. 118): “A organização da juventude do campo no âmbito do sindicalismo rural é marcada por espaços de socialização específicos que dão sentido e fortalecem o sentimento de pertencimento juvenil”.

Pode-se conferir, em meio aos estudos apresentados pelos autores, que esses jovens assentados se caracterizam pelo engajamento, pelo posicionamento político próprio da militância, o que desvela de forma significativa os modos como veem e se afirmam no mundo. Leão e Antunes-Rocha (2015, p. 120) frisam que “é do cotidiano vivido por esses e essas jovens que dá sentido à pauta política que os unificam”. Os autores afirmam, ainda, que dessa atuação ativa junto às esferas públicas: “o acesso à terra, à educação, ao esporte, ao lazer, cultura, inclusão digital e saúde” (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 120). Os autores refletem sobre os jovens de diferentes regiões no campo e destacam que as pautas de luta convergem, como os jovens engajados no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST.

Importante destacar também os jovens pertencentes a assentamentos no Vale do Rio Doce, por se inserirem no contexto delineado ao longo dessas reflexões. Para tanto, pode-se partir de um estudo desenvolvido por Alves e Dayrell (2016), realizado nessa mesma região, para tecer algumas reflexões que possibilitam aproximações epistemológicas com a realidade dos jovens assentados, por apresentar contribuições pertinentes à discussão sobre juventude, por problematizar as questões da migração fortemente marcada nessa região, e por mostrar o interesse das pesquisas realizadas com esse coletivo.

No estudo realizado por Alves e Dayrell (2016), comparece significativa problematização do termo “juventude” enquanto processo de construção da identidade dos sujeitos no contexto de pertencimento. Cabe salientar que essa pesquisa, desenvolvida no município de São Geraldo da Piedade, pertencente à microrregião de Governador Valadares, esboça os desafios dos jovens do Ensino Médio em prosseguir com a vida escolar. Esse estudo demonstra que há no universo científico uma possibilidade fértil de diálogo com a temática da juventude, em especial a juventude do campo, uma vez que, de acordo com Alves e Dayrell (2016), para esses sujeitos, o processo de construção de “sentido”, no que se refere à escola, se associa às relações que se estabelecem com a família e com a cultura.

Em outra produção científica, Alves (2013) também trata da temática, buscando apreender como os jovens dessa região, marcados pela cultura de migração, elaboram projetos de futuro, e como as marcas da cultura influenciam essas projeções. Tais estudos sobre a juventude do campo nessa região (ALVES, 2013; ALVEZ; DAYRELL, 2016) corroboram uma reflexão mais ampla acerca dos sentidos e significados atribuídos pelos jovens do campo ao conhecimento, abrindo caminhos para um estudo que vislumbre aqueles sujeitos que conseguem acessar o Ensino Superior, seja por meio de políticas públicas ou por esforços empreendidos pelo trabalho.

Depreende-se daí que tratar da juventude assentada no Vale do Rio Doce implica dizer que são jovens nascidos e criados no âmago do MST, e que carregam, pois, identidades territoriais. São jovens marcados pelas vivências coletivas, que atribuem sentidos próprios à relação com a escola e com as aprendizagens constituídas nesse ambiente educativo. Todavia, esse é um coletivo de jovens assentados perpassado pelas questões regionais, como o desafio do acesso ao Ensino Superior, sendo importante registrar que esse desafio é também de grande parte dos jovens das camadas populares da região de Governador Valadares, mas que se configura ainda maior para os assentados, pela dificuldade já instalada desde o Ensino Fundamental.

Por esse motivo, acreditamos que esse modo pelo qual Castro (2012) e Charlot (2001, 2007, 2011) acionam essa categoria é pertinente para esta pesquisa, pela pauta juvenil e pelo reconhecimento do jovem como sujeito social. Esses autores problematizam a ideia da transitoriedade da juventude para a idade adulta e consideram que os jovens devem ser compreendidos em seu momento de vida. Ao refletirmos sobre as implicações envolvidas da adoção dessa categoria teórica juventude do campo, nos deparamos com o desafio de discutir essa juventude, como evidencia Castro (2012) ao problematizar o que está posto em diferentes pesquisas, as quais remetem aos jovens do Campo a imagem de “jovem desinteressado pelo campo” (CASTRO, 2012, p. 441). Para tanto, assumimos a categoria teórica Juventude do Campo, porque discorremos sobre uma juventude que se contrapõe a essa imagem, uma juventude engajada com a pauta dos Assentamentos a que pertencem, que se posiciona em seu tempo, marcada pela identidade territorial, como jovens que vivenciam os processos de territorialização no Vale do Rio Doce (SILVA; VILARINO, 2020).

Por esse motivo, optamos pelo uso da categoria “Juventude do Campo”, contrapondo a compreensão de juventude rural que associa os(as) jovens a um discurso de negação do desejo de permanecer no campo, como apontado por Castro (2012). A autora destaca a necessidade de problematizar modos de pensar e pesquisar sobre a juventude do campo que migra para a cidade, destacando: “Os jovens são fortemente associados à “migração”, mas, nesse caso, menos como estratégia familiar, e mais como um “problema” de desinteresse pela “vida rural”, gerando uma descontinuidade da “vida no campo”” (CASTRO, 2012, p. 441, aspas do original). A autora salienta, assim, que embora tais pesquisas evidenciem o êxodo vivido por jovens do campo, há, também, outros fatores associados à saída ou à permanência juvenil que precisam ser analisados.

Castro (2012, p. 442), ao situar o “movimento organizativo dos jovens” do campo, nos mobiliza a pensar: quem são esses jovens? Para responder a essa indagação, partimos da

definição da própria autora, que afirma que são jovens que “se apresentam longe do isolamento, dialogam com o mundo globalizado e reafirmam sua identidade como trabalhadores, pequenos produtores familiares lutando por terra e por seus direitos como trabalhadores e cidadãos” (CASTRO, 2012, p. 443).

Em consonância à indagação anteriormente apresentada, e compreendendo que a temática da juventude do campo ainda se apresenta “às margens das pesquisas”, como ressalta Galindo (2015), podemos afirmar que, ao propormos uma pesquisa que opera com a Juventude do Campo enquanto categoria de análise, assumimos o desafio de “agregar maior visibilidade às questões juvenis e camponesas, entendendo-as numa perspectiva própria” (GALINDO, 2015, p. 110).

Nessa dialógica, Galindo (2015), ao discorrer sobre a juventude do campo, retrata que o engajamento desses sujeitos nos movimentos sociais e sindicais se constituiu como um traço marcante, característico dessa juventude. Por seu engajamento nos espaços de socialização, como bem sinaliza a autora, reforça-se o sentimento de pertencimento juvenil, bem como a construção do que a autora chama de “identidades coletivas”, que compartilham suas experiências cotidianas e as problematizam.

É pertinente, entretanto, dizer que essa reflexão comporta os debates acerca da juventude e do território. Para início de diálogo, recorreremos à produção de Alves e Oliveira (2014) ao refletir sobre as juventudes do campo:

Pensar o tema *territórios e juventude* exige pensar a maneira como os jovens constroem e dão significados aos espaços, através dos locais que frequentam, dos estilos de vida, da produção de culturas juvenis, dos padrões de consumo, das relações e da sociabilidade (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 18).

Os autores tomam como referência as contribuições do geógrafo Milton Santos, e concebem o território em seu sentido mais amplo, que perpassa as relações sociais, ou seja, desde a sua dimensão material até a dimensão mais simbólica das relações. Alves e Oliveira (2014, p. 17) afirmam a importância de se “conhecer os territórios em que os jovens vivem e circulam”, para conhecer, assim, os próprios jovens.

Tomamos, então, as reflexões teóricas sobre território para tratar sobre essa juventude do campo, considerando o território para além de sua dimensão material, concordando com Milton Santos (1999), mas também evocando os estudos de Rogério Haesbaert (2003, 2004, 2011, 2014).

Haesbaert argumenta que, do ponto de vista conceitual, “território” assume uma perspectiva mais ampla, híbrida, caracterizada pela mobilidade do indivíduo, pela socialização

e interação com o meio em que vive, o que o torna ainda mais complexo, se pensado a partir da Geografia Cultural. Desse modo, as ações dos sujeitos são elementos constitutivos do território e se configuram como expressão da cultura que lhes é própria.

Por essa reflexão, torna-se relevante registrar o pensamento posto por Rogério Haesbaert (2004), que afirma que o território imerso em relações de dominação e/ou de apropriação “desdobra-se ao longo de um continuum que vai da dominação político-econômica mais 'concreta' e 'funcional' à apropriação mais subjetiva e/ou 'cultural-simbólica” (HAESBAERT, 2004, p. 95-96, aspas do original). Face ao exposto, o autor nos convida a olhar para o território a partir das relações de poder. Com efeito, para Haesbaert (2005), seria imprescindível pensar o espaço vivido e integrado à vida, o que nos provoca a refletir, do ponto de vista da Educação do Campo, a luta pela terra, bem como a apropriação simbólica da terra conquistada. Assim, não há como definir território, ou refletir sobre os Assentamentos como território, sem antes pensar as relações de dominação e os movimentos de resistência que lhes são próprios (SILVA; VILARINO, 2020).

Nas reflexões sobre território e juventude, cabe-nos registrar o que o geógrafo Turra-Neto (2012) explana sobre essa aproximação teórica, em que se vale do conceito de território para compreender as espacialidades juvenis. O autor tece uma linha de diálogo com os estudos propostos por Rogério Haesbaert, concebendo, assim, que “território é um conceito político por excelência e denota relações de poder que se dão no espaço, e que são mediadas pelo espaço” (TURRA-NETO, 2012, p. 150).

Turra-Neto (2012) se aproxima de Haesbaert (2004) ao apresentar o território a partir de sua dimensão relacional, considerando, assim, que este comporta movimento, fluidez e que é “por ser relacional que o território é dinâmico” (TURRA-NETO, 2012, p. 151). O autor também afirma que “todo processo de constituição territorial envolve uma territorialidade, no sentido de uma dimensão simbólica e/ou teórica que é condição para efetivar-se numa dimensão material-concreta” (TURRA-NETO, 2012, p. 152).

Outro autor pertinente às discussões deste estudo é Bernardo Manzano Fernandes (2006), por se voltar para a luta dos povos do campo, utilizando-se dos estudos do campo da Geografia para ressaltar que o território é palco de lutas e, para os sujeitos do campo, é vida que pulsa na veia de camponeses(as), agricultores(as), assentados(as), pequenos produtores, que retiram da terra seu sustento, e nela constroem sua história. Neste sentido, “pensar o Campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana” (FERNANDES, 2006, p. 2). A partir das contribuições de Fernandes (2006), entende-se que o

campo se constitui como palco de lutas, sendo uma delas a pela educação. Isso posto, é possível conferir, nos modos em que se configura e se apresenta no contexto dos assentamentos, a esse território uma característica presente no histórico de sua efetivação.

Cumprir destacar que a Educação do Campo se faz em um contexto de formação do sujeito que nela atua. Para tanto, a formação se apresenta como forma de possibilitar ao sujeito apoderar-se do lugar de fala, estabelecendo vínculos profundos com os saberes teóricos, como também com as práticas do cotidiano tecidas no chão do assentamento e da universidade. A esse respeito, Fernandes (2012), em outro estudo, afirma a importância das universidades para a constituição do processo de formação dos sujeitos do campo como locus de experiências e desafios. Reconhecer a educação como um direito é também dizer que esse lugar de estudo merece atenção por parte das pesquisas do âmbito educacional.

Retomando ao proposto por Vilarino e Genovez (2019), para se refletir o campo e os Assentamentos de Reforma Agrária como território, (DA SILVA; VILARINO; 2020), pode-se afirmar que ali, em cada assentamento, são tecidas territorialidades próprias ricas de sentido e memória, e, assim, pode-se refletir que, no campo,

A territorialidade, além de incorporar uma dimensão mais estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar (HAESBAERT, 2004, p. 3).

O conceito de territorialidade nessa perspectiva é útil para entendermos os movimentos por meio dos quais os sujeitos do campo se constituem e significam suas ações no território, em um jogo no qual estão inscritas relações de poder. Esse é um território de movimento porque, com o passar dos anos, mesmo com todas as mudanças vivenciadas no Brasil, e que provocam o esvaziamento do campo, a cultura do campo resiste. Não há, pois, nessa reflexão, espaço para a negação do território, porque a terra e os sujeitos que nela vivem em muitos momentos se tornam um só.

Territorialidade é, pois, “uma das dimensões do território, a dimensão simbólica (ou a ‘identidade territorial’)” (HAESBAERT, 2011, p. 66). Identificar os Assentamentos de Reforma Agrária como território, e os participantes deste estudo com territorialidades demarcadas pela identidade territorial, comporta também um movimento de discutir a temática da migração, que se apresenta nos debates da juventude do campo. Essa, é problematizada por Castro (2012) e vivida pelos jovens deste estudo que se veem na contingência de morar fora para estudar, oriundos de uma região marcada pela cultura da migração na região do Vale do Rio Doce, esboçada nas pesquisas realizadas por Siqueira

(2007, 2016, 2017, 2020), das quais nos valemos ao longo desta pesquisa pela condição de migrante dos participantes.

Importante, então, compreender os conceitos de desterritorialização e reterritorialização, apresentados por Haesbaert (2002, 2003, 2004, 2009, 2011, 2014). Em uma de suas produções, o autor, ao refletir sobre a desterritorialização sob a ótica da obra de Deleuze e Guattari (1997), afirma que “a desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território, “é a operação da linha de fuga” e a reterritorialização é o movimento de construção do território” (DELEUZE; GUATARI, 1997, p. 224 *apud* HAESBAERT, 2002, p. 14). Nesse limiar, Haesbaert (2002) aponta para a indissociabilidade dos conceitos, como um movimento concomitante:

Isto significa dizer que a vida é um constante movimento de desterritorialização e reterritorialização, ou seja, estamos sempre passando de um território para outro, abandonando territórios, fundando novos. A escala espacial e a temporalidade é que são distintas (HAESBAERT, 2002, p. 20).

Por essa reflexão, é possível pensar em uma des-reterritorialização, como proposto por Haesbaert (2002, 2003, 2004, 2009, 2011, 2014) em seus estudos, e, para além dessa proposição, avançar para uma multiterritorialidade, conceito que o próprio autor utiliza ao longo de sua teoria para tratar dessa experiência vivida pelos sujeitos, ocasionada pelos avanços econômicos, tecnológicos, e ainda pela possibilidade de mobilidade no espaço.

De acordo com Haesbaert (2004, p. 8), a multiterritorialidade pode ser compreendida como o movimento em que grupos ou indivíduos “constroem seus territórios na conexão flexível de territórios multifuncionais e multi-identitários”. Assim, o território pode ser compreendido para além de suas limitações geográficas, tomando como premissa as relações sociais, culturais e identitárias que se estabelecem a partir dele.

A esse respeito, Haesbaert (2014) salienta que a:

[...] multiterritorialidade contemporânea inclui assim uma mudança não apenas quantitativa - pela maior diversidade de territórios que se colocam a nosso dispor (ou pelo menos das classes e grupos mais privilegiados), mas também qualitativa, na medida em que temos hoje a possibilidade de combinar de uma forma inédita a intervenção e, de certa forma, a vivência, concomitante, de uma enorme gama de diferentes territórios e/ou territorialidades (HAESBAERT, 2014, p. 79).

Dessa maneira, Haesbaert (2014) possibilita pensarmos a partir do conceito de multiterritorialidade, pela possibilidade de acesso e articulação a uma diversidade de territórios pelo sujeito. Por isso, as reflexões postas pelo autor nos levam a pensar que, para os jovens assentados, o estar no assentamento e na universidade provoca o estar em múltiplos territórios. De acordo com esse mesmo autor, é possível a um indivíduo, ou a um grupo social,

“construir seus (multi) territórios integrando, de alguma forma, num mesmo conjunto, sua experiência cultural, econômica e política em relação ao espaço” (HAESBAERT, 2011, p. 341), e tais experiências podem ser evidenciadas ao se dialogar com cada jovem, que, ao migrar para a Venezuela, transmite em suas falas os traços da multiterritorialidade de que trata o autor.

Ao dispormo-nos desse conceito para a compreensão das relações tecidas por estudantes assentados que acessam o Ensino Superior, e os vínculos territoriais por eles estabelecidos, torna-se possível fundamentar-se nas reflexões postas por Haesbaert (2011), que afirma que a multiterritorialidade “implica na possibilidade de acessar ou conectar diversos territórios” (HAESBAERT, 2011, p. 343-344, aspas do original). Essa compreensão dada por Haesbaert (2011) auxilia no debate em que se assenta essa pesquisa, por comportar as questões trazidas pelos jovens em sua condição de migrante e nos modos como se percebem na Venezuela, enquanto estudantes de medicina, e nas relações afetivas e de pertencimento ao assentamento no Brasil.

Marandola Jr.; Gallo (2010) também apontam para essa reflexão ao tratarem do fenômeno da migração pela perspectiva da Geografia. Em seus estudos, apontam a migração como um ‘fenômeno constitutivo da sociedade contemporânea’. Partindo da indagação sobre o que é ser migrante, os autores afirmam que “a dimensão geográfica do processo, ligada à constituição das identidades territoriais, do lugar e das redes sociais é fundamental para compreender este ser migrante e os riscos e incertezas aos quais fica exposto” (MARANDOLA-JÚNIOR; GALLO, 2010, p. 417).

Nesse sentido, reflete-se sobre a condição vivida pelos jovens assentados, em que o processo de saída para cursar o Ensino Superior em outro país os insere nessa cultura migratória tão presente na região do Vale do Rio Doce. Essa saída implica um processo de desterritorialização pelo acesso a outro território, que confronta e introduz outras lógicas relacionais a esses cinco jovens. Entretanto, há, de modo singular, a multiterritorialidade, como apresenta Haesbaert (2014), sendo constituída no dia a dia desses estudantes, nas socializações vividas no ambiente universitário com os venezuelanos e demais colegas, bem como com os familiares, e com amigos residentes em seu país de origem com os quais mantêm laços que os unem.

No que se refere à cultura migratória, recorreremos aos estudos de Siqueira (2007, 2016, 2020) para melhor definição desse conceito, que tem sido utilizado em suas pesquisas, principalmente nas que tratam do fluxo migratório na região do Vale do Rio Doce. Siqueira e

Santos (2016), em um estudo cujas análises propõem refletir sobre a “Emigração, crise econômica e retorno: o caso da Microrregião de Governador Valadares”, afirmam que:

A cidade de Governador Valadares, em Minas Gerais, é a cidade de onde se origina o primeiro ponto de emigração, em maior escala, de brasileiros para o exterior. Na década de 1960, os primeiros trabalhadores valadarenses empreenderam a migração de longa distância, em busca do mercado de trabalho secundário nos Estados Unidos. Ao longo das décadas seguintes outros seguiram o mesmo percurso, formando uma rede que, na segunda metade dos anos de 1980, se consolida e torna-se um dos maiores fluxos emigratórios de brasileiros para o exterior (SIQUEIRA; SANTOS, 2016, p. 4).

De acordo com Siqueira e Santos (2016, p. 5), tal movimento de fluxo migratório para o exterior oportunizou a efetivação de uma “cultura da emigração”. Nesse sentido, os autores ainda afirmam que a “cultura da emigração passou a fazer parte do cotidiano da região. Emigrar, ganhar dinheiro e retornar passou a ser um projeto de vida acessível e desejado por muitos” (SIQUEIRA; SANTOS, 2016, p. 5).

Um recente estudo desenvolvido por Alves e Siqueira (2020) retoma essa reflexão, ressaltando que esse fluxo migratório refletiu em mudanças no contexto de vida dos habitantes da região do Vale do Rio Doce, mudanças estas não somente econômicas, mas também culturais, como observado pelos autores. A esse respeito, registram que as “migrações continuadas originam práticas que se integram à cultura dessas populações e (re) configuram seus territórios. Essa dinâmica produz marcas indeléveis nos lugares onde ocorrem e nos sujeitos que ela envolve” (ALVES; SIQUEIRA, 2020, p. 2).

A partir dessas reflexões, constatamos que esse movimento histórico de migração para o exterior se consolidou ao longo dos anos como uma “cultura migratória”, assim evidenciada nos estudos de Alves e Siqueira (2020), e que pode ser verificada nas marcas físicas deixadas nas construções e/ou objetos (bens de consumo). Vemos a partir desse estudo que essas marcas conferidas nos objetos enviados pelos migrantes e ainda nas construções e edificações, nos mostram esse sentido simbólico conferido pelos sujeitos e que se apresenta nas relações cotidianas entre os Valadarenses que permanecem no Brasil e os que migram para os Estados Unidos.

Outro fator que pode ser conferido nesses estudos é o fato de que o movimento migratório para o exterior se deu a princípio por jovens. Em uma de suas primeiras pesquisas, Siqueira (2007) já retrata essa assertiva, situando a adesão dos jovens a esse projeto de migrar para outro país em busca de melhores condições:

Através das redes sociais, a emigração para os EUA na microrregião de Governador Valadares tornou-se uma alternativa viável e de fácil acesso. Para os jovens, é uma opção apresentada numa fase da vida em que os projetos são construídos. Entre cursar uma faculdade e ir trabalhar nos EUA muitos optam pela segunda (SIQUEIRA, 2007, p. 7).

Essa adesão dos jovens também pode ser conferida na pesquisa desenvolvida por Siqueira e Santos (2016, p. 06) a partir dos dados apresentados, nos quais constata-se que 41% dos participantes dessa pesquisa migraram com idade entre 21 e 30 anos. Siqueira e Santos (2016) também ressaltam que, do grupo de 237 participantes, 31% possuía idade entre os 18 e 20 anos ao migrar. Esses dados nos provocam a pensar na relação que o jovem estabelece com a cultura de migração e com o trabalho, uma vez que evidenciam que esses sujeitos migraram para trabalhar. Podemos, a partir de Siqueira e Santos (2016), afirmar que há uma estreita relação entre a juventude dessa região com a pauta da migração e, de modo mais abrangente, com o trabalho, mesmo que o motivo que os conduz a esse movimento de saída, como bem salientam os autores, seja o desejo de juntar dinheiro e retornar para o país de origem.

Esses estudos nos remetem a pensar, então, na questão posta anteriormente ao discorrermos sobre a juventude do campo e a relação desses jovens com a questão da migração, em que Castro (2012), ao abordar a temática dos (as) jovens do campo, resalta que muitas pesquisas associam a juventude do meio rural a esse movimento de saída - do campo para a cidade. O debate da migração na região do Vale do Rio Doce nos move a pensar que essa também é a realidade cultural de muitos jovens que moram no campo e que pertencem à região de Governador Valadares, e que migram pela necessidade laboral.

Entretanto, no percurso de construção desta dissertação, fomos confrontadas por jovens assentados que trilharam o caminho inverso, ou seja, migraram para estudar. Por essa razão, é pertinente dizer que, nos últimos anos, os estudos sobre migração passaram a refletir sobre esse movimento vivido por jovens que deixam o país de origem e migram para estudar. Iorio (2018) aponta esse interesse, ressaltando que a temática causa uma divisão conceitual, por haver pesquisadores que não consideram o estudante internacional um migrante. Ao longo da abordagem teórica tecida em sua tese, a autora retoma estudos e documentos que abordam a questão da migração, e que estabelecem uma conceitualização desse movimento, para então afirmar:

De qualquer forma, de acordo com a definição da OCDE (2013), os estudantes internacionais são aqueles que se mudaram para um outro país para fins de estudo. Para que esta mudança seja feita de forma legal, este estudante deve submeter-se às leis que regulam a permanência do mesmo neste país, durante o período em que ele

lá estiver a estudar. Neste caso, embora algumas vezes as leis sejam menos rígidas para concederem autorização de residência para fins de estudo² (quando comparadas às leis para outros fins), os estudantes podem ser confrontados com alguns dos constrangimentos que qualquer outro tipo de migrante tem que enfrentar (IORIO, 2018, p. 24).

A autora problematiza, então, o conceito “migração qualificada”, por vezes utilizado para referir-se a esses jovens. Iorio (2018) ressalta que a raiz do conceito se refere aos profissionais qualificados (graduados, pós-graduados) que migram para fins de trabalho. Por fim, “opta por considerar o estudante internacional como migrante” (IORIO, 2018, p. 24), por compreender que vive desafios, conflitades e diferentes relações, como os demais migrantes. Porém, ressalta que o “estudante internacional de graduação, cujo motivo da migração é o estudo, não deve ser considerado um migrante qualificado (no sentido de profissional qualificado), pois ele ainda está em busca de qualificação” (IORIO, 2018, p. 26).

Partimos, então, da compreensão posta por ela, para situar que os (as) jovens assentados (as) da região do Vale do Rio Doce, participantes dessa pesquisa, são motivados a migrar pela possibilidade de acessar o Ensino Superior pelo seu engajamento como o MST que estrategicamente visa a qualificação dos seus integrantes. Por essa premissa, é importante frisar que esses jovens estão em busca de “mais qualificação”, como afirma Iorio (2018, p. 26), e, assim como os demais migrantes que comparecem nas pesquisas desenvolvidas por Siqueira (2007, 2016, 2020) enfrentam os desafios postos pela condição de migrantes, e manifestam o desejo de retorno pelos compromissos assumidos com a pauta da luta pela terra, via MST, que os colocou nessa condição.

2.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizar uma pesquisa com jovens assentados é desafiador dadas as suas especificidades, e a marginalidade dessa temática no âmbito das políticas públicas, bem como das pesquisas científicas produzidas nos últimos anos no Brasil. É ainda maior o desafio, se pensada nas implicações que as leituras feitas pela sociedade, que cria rótulos que os descaracterizam, como bem aponta Mônica Molina (2015) no prólogo introdutório do livro “Juventudes do Campo”:

Desde há muito tempo, vem se cristalizando uma leitura sobre as juventudes do meio rural que imputa a elas próprias a ausência do ‘desejo’ de permanecer no campo, como se lhes fossem dadas as condições para tal escolha e houvesse de sua parte, uma recusa a tal ‘convite’. Essa recusa acabaria implicando a ausência de proposições para enfrentar a questão, já que a própria juventude desejaria sair e,

portanto, muito pouco poderia ser feito pelas políticas públicas para enfrentar o problema (MOLINA, 2015, p. 13, aspas do original).

É importante, assim, dizer que, de forma diferente ao olhar “cristalizado” de que trata Molina (2015), esta pesquisa reconhece que o direito ao acesso à educação é não somente dos jovens assentados, como também de todos os cidadãos, principalmente daqueles cujo acesso ao Ensino Superior tem sido furtado. Cumpre dizer, também, que essa pesquisadora não poderia se eximir do compromisso assumido com a Educação do Campo na região do Vale do Rio Doce, pelos anos dedicados ao acompanhamento das escolas localizadas na zona rural do município de Governador Valadares, e sendo, pois, conhecedora da problemática que assola tantos jovens do campo quando tensionados a escolher entre prosseguir com os estudos e deixar a comunidade, ou interrompê-los para permanecer e se dedicar ao trabalho na terra.

Ressalta-se, ainda, que o compromisso desta pesquisa assume um papel relevante para a vida da pesquisadora, uma vez que a confronta com a realidade de negação de direitos e de luta pela sobrevivência, a qual cotidianamente a toca por meio de seu engajamento com as pastorais católicas, e por meio dos anos dedicados a auxiliar os jovens em condição de rua e de dependência química na cidade de Governador Valadares. Além desses motivos, a pauta da juventude é relevante para a pesquisadora por seus processos e vivências também enquanto jovem engajada e comprometida com as múltiplas realidades sociais. A realização deste estudo implica, assim, relações identitárias da pesquisadora, na sua relação com os jovens da cidade e da zona rural.

A relação com o saber, proposta por Charlot (2000, 2001), na qual se ancora esta pesquisa, nos auxilia nas escolhas metodológicas. Charlot (2000, p. 80) afirma que cabe a pesquisadores da relação com o saber: “estudar as relações constitutivas da relação com o saber e as ligações entre essas relações (relação com o mundo, com o outro, consigo mesmo, com sistemas simbólicos, com as formas de atividade, com o tempo)”.

Assumir a proposição teórica da relação com o saber como aporte metodológico e analítico nos permite pensar sobre vínculos territoriais e aprendizagens pela via da reflexão sobre a relação com o saber, e construir figuras do aprender, reunindo os dados empíricos em constelações e procurando identificar os processos (CHARLOT, 2000).

2.2.1 Assentamentos de reforma agrária como campo de pesquisa

Retomando a preocupação da assentada, e, de modo cuidadoso, o pedido realizado em nosso primeiro contato, nesta seção apresentamos um panorama dos assentamentos, considerando-os como território, partindo do que afirma Da Silva (2018):

Este conceito adequa-se aos sentidos tomados pelos assentamentos de reforma agrária, tanto observados na dimensão concreta de sua implementação geográfica e legal; como observados na dimensão subjetiva/simbólica referente ao significado que lhes é conferido pelos atores sociais envolvidos, tanto os favoráveis, como os seus contrários (DA SILVA, 2018, p. 17).

Há, na Região do Vale do Rio Doce, vários assentamentos de reforma agrária e várias vozes (VILARINO; GENOVEZ, 2019), e é de dois desses assentamentos que se apresentam os sujeitos participantes deste estudo. O Assentamento Oziel Alves Pereira, conforme figura 1 abaixo, está localizado às margens da rodovia BR-116, também conhecida como Rio-Bahia, com distância de apenas seis quilômetros do centro da cidade de Governador Valadares.

Figura 1 – Localização do Assentamento Oziel Alves Pereira



(Fonte: <<https://www.google.com/maps/place.>>. Acesso em 30 de maio de 2020.)

Conforme afirma Medeiros (2011), em agosto de 1994, cerca de 250 famílias coordenadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra promoveram a primeira ocupação no local onde hoje se localiza o Assentamento Oziel Pereira. Contudo, dias após a ocupação, essas famílias foram expulsas de suas terras, e somente no ano de 1996 um total de setenta e sete famílias tiveram a oportunidade de se tornarem assentadas. (MEDEIROS, 2011)

Em minha experiência como pedagoga da rede municipal de ensino até o ano de 2019, estive diversas vezes no Assentamento Oziel, onde é possível identificar a existência de uma creche municipal que atende as crianças das famílias que ali residem e das famílias do entorno, e uma escola estadual que atende a primeira etapa do Ensino Fundamental. Importante ressaltar que ele conta também com um local para a realização de cursos e reuniões, com dormitórios para acolher visitantes de outros assentamentos que também realizam cursos em sua sede. Tal organização demonstra o caráter ativo desse assentamento, que por anos tem se consolidado, mesmo em meio aos desafios de sua efetivação.

A escolha foi intencional por ser esse um assentamento de reforma agrária referência para pesquisas já realizadas em Governador Valadares, como discutido anteriormente, em especial pela Universidade Vale do Rio Doce (Univale) e, ainda, devido à proximidade com o município, o que viabiliza o contato tanto com a zona urbana quanto com a rural; sua localização facilita o acesso à cidade e, também, ao Ensino Superior.

Vilarino e Genovez (2019) destacam que o processo de regulação dos assentamentos foi na região foi marcado por tensões e carregam o histórico da violência, como o Assentamento Oziel Alves Pereira:

Cada um desses assentamentos passou por diferentes processos de ocupação e de definição de sua legalização pelo INCRA. Alguns tiveram histórico de violência na época de ocupação com despejo inicial, como foi o caso do Assentamento Oziel Alves Pereira (MEDEIROS, 2011). Outros foram fruto de desapropriação negociada pelo INCRA com os proprietários, como os casos dos assentamentos Joaquim Nicolau da Silva e do Barro Azul (PLANO) (VILARINO; GENOVEZ, 2019, p. 21).

Cumprido destacar que o processo vivido pelos ocupantes do Assentamento Oziel Pereira foi precedido pela ocorrência de muitos conflitos pela terra, no vale do rio Doce, como retratado pelas autoras:

Assim, a disputa pela terra e os conflitos dela advindos, entre fazendeiros, grileiros, madeireiros, posseiros e pequenos sítiantes, tomou dimensão nacional em 1964, em razão da proposta de reforma agrária conduzida pelo então presidente João Goulart. Nessa ocasião, a conhecida 'Fazenda do Ministério', em Governador Valadares, foi incluída como um projeto piloto (VILARINO; GENOVEZ, 2019, p. 29, aspas do original).

Como relatado, por Vilarino e Genovez, 2019, após a instauração do Regime Militar no país, essa proposta foi silenciada. No período militar e pós militar os trabalhadores rurais e seus sindicatos foram desmobilizados e muitos tiveram que sair da cidade e mesmo da região. Somente três décadas depois é que os trabalhadores rurais começaram a se reorganizar, especialmente após o surgimento do MST e “neste contexto, no vale do rio Doce, a partir dos anos 1990 se recoloca em discussão a pauta da questão agrária e da luta pela terra” (DA SILVA; VILARINO, 2020, p. 501).

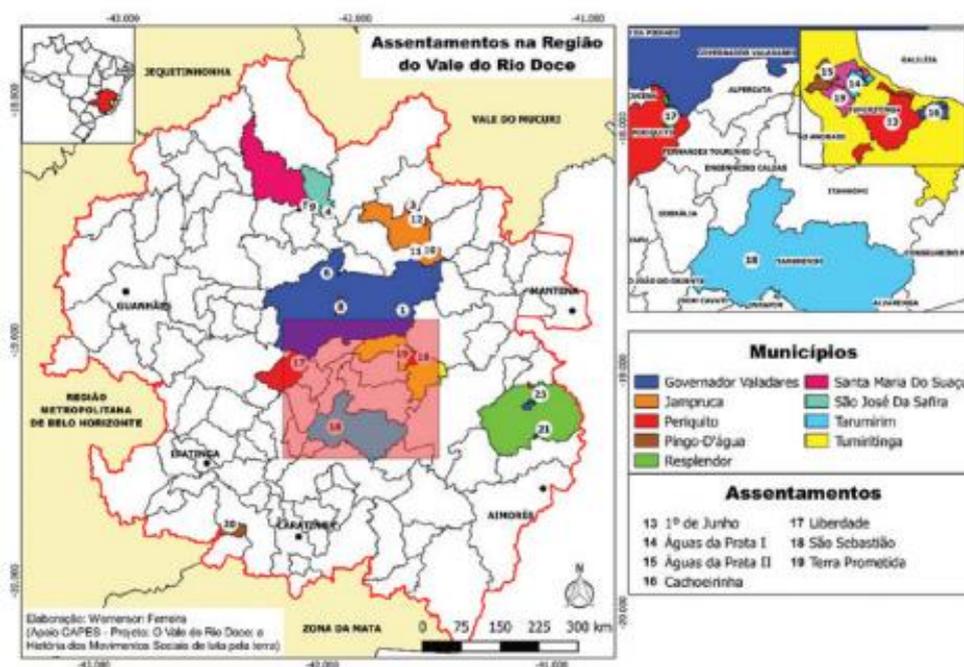
Nascimento et al. (2018) ressaltam que muitos membros do assentamento se recordam dos fatos vivenciados nesse período no período da primeira ocupação, que durou até o ano de 1996, em que conquistaram o direito de retornar para a Fazenda do Ministério, que recebeu, então, o nome de Assentamento Oziel Alves Pereira em “homenagem ao companheiro assassinado no massacre de Eldorado dos Carajás, em 1996” (NASCIMENTO et al., 2018, p. 150).

Para esboçar a relevância de situar o campo de pesquisa, é preciso tornar público que, no decorrer das explorações feitas pela pesquisadora, viu-se o engajamento de uma outra

jovem, pertencente ao Assentamento Liberdade (localizado na região do Vale do Rio Doce), que se encontra na Venezuela cursando medicina, e que prontamente se viu motivada a contribuir com esta pesquisa.

Esse assentamento também é apresentado na produção de Vilarino e Genovez (2019), como notamos na imagem disponibilizada, no livro “Caminhos de Luta pela Terra” organizado pelas autoras.

Figura 2: Localização dos Municípios de Periquito, Tarumirim e Tumiritinga.



Fonte: Observatório Interdisciplinar do Território (OBIT/UNIVALE)

Na figura 2 apresentada, as autoras destacam os municípios: Periquito, Tarumirim e Tumiritinga (VILARINO, GENOVEZ, 2019). Confere-se, assim, a localização do Assentamento Liberdade em Periquito, também esboçada na imagem 3.

Figura 3: Localização - Assentamento Liberdade em relação à rodovia 381 e à cidade de Governador Valadares.

Por meio de uma consulta prévia realizada, em maio de 2020, com uma assentada líder na comunidade, e após contato com os jovens e seus familiares, foi possível mapear a quantidade de jovens assentados com idade entre 18 e 29 anos, de acordo com o recorte proposto pela Lei 12.852, Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), que acessaram o Ensino Superior.

Tabela 1. Participantes da Pesquisa

JOVENS DO ASSENTAMENTO OZIEL ALVES PEREIRA QUE ACESSARAM O ENSINO SUPERIOR – 2020					
SEXO	FAIXA ETÁRIA	EM CURSO	CONCLUINTES	EM OUTRO PAÍS (em curso)	TOTAL
FEMININO	18 a 29 anos	8	2 (BRASIL)	4 na Venezuela	10
MASCULINO	18 a 29 anos	1	-	1 na Venezuela	1

Fonte: Elaboração própria.

Ao iniciarmos a pesquisa, identificamos um total de onze jovens, entretanto, ao longo do percurso, por meio do contato estabelecido com os(as) jovens, percebemos, em um primeiro momento, maior adesão dos que se encontravam na Venezuela. A princípio, havia o conhecimento de apenas quatro jovens, porém, ao nos aproximarmos via contato pelo WhatsApp, fomos conduzidas a outra jovem, pertencente ao Assentamento Liberdade. Deste modo, este estudo se efetivou com este grupo, pela adesão à pesquisa, pelo engajamento com a pesquisadora e pela abertura dos sujeitos ao dizer de suas trajetórias.

Esses jovens, filhos e filhas de assentados, nasceram e foram criados no contexto dos assentamentos. Em sua maioria, cursaram o Ensino Fundamental em escolas pertencentes aos Assentamentos, tendo, por conseguinte, uma base formativa que considera o fazer coletivo como premissa. Esses jovens acessaram o Ensino Superior por meio de parceria firmada entre o MST e o Governo da Venezuela. Compartilham o sonho do Ensino Superior e optaram por migrar para cursar Medicina, o que nos motivou a aprofundar as pesquisas com esses estudantes em sua condição de migrantes.

Ressalta-se que esses sujeitos mantêm vínculo direto com o assentamento e país de origem, mesmo se encontrando em outro país cursando Medicina, pois suas famílias residem nos assentamentos, o que, de certa forma, favoreceu o desenvolvimento da pesquisa, mesmo com todos os desafios do contexto de pandemia vivenciado ao longo do ano de 2020.¹¹

¹¹ A COVID – 19 é uma doença causada pelo Coronavírus, denominado SARS-CoV-2. A pandemia à qual nos referimos é ocasionada pela transmissão e infecção de milhares de pessoas no Brasil e no mundo, sendo considerada, ainda no ano de 2021, como uma pandemia em curso, uma vez que o quadro de contágio permanece em todo o mundo.

O processo de produção dos dados da pesquisa se insere em uma abordagem qualitativa. É, portanto, uma pesquisa que se interessa pelos processos, e que considera, a partir do que propõe Charlot (2000, p. 79), que “Analisar a relação com o saber pode ser, de acordo com o momento do processo, seja ordenar dados empíricos, seja identificar relações características”. Nesse sentido, o autor ainda esclarece que o pesquisador que se propõe a estudar a relação com o saber “Estuda relação com lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, situações, normas relacionais, etc.” (CHARLOT, 2000, p. 79).

Para iniciar o processo de produção dos dados da pesquisa, foi necessário um movimento de idas e vindas ao assentamento. O contato com os moradores do assentamento Oziel Alves Pereira, que só foi possível pela caminhada trilhada pela pesquisadora ao longo de sua vida profissional, se deu a princípio de forma presencial, e depois outros contatos foram realizados via meios digitais. No contexto da COVID-19, o processo de produção dos dados se configurou como um desafio pela pandemia que assolou todo o mundo. Tornou-se de suma importância buscar estratégias para chegar aos sujeitos e coletar os dados, seguindo as orientações do Ministério da Educação (MEC), que orienta, por meio do Parecer/CNE-CP Nº 5, de 30 de abril de 2020 (BRASIL, MEC, 2020), a possibilidade de organização da Educação Básica ao Ensino Superior com o uso de tecnologias para as atividades correlatas ao ensino.

Com base nessas regulamentações, no campo da educação, as tecnologias de informação e comunicação têm sido utilizadas por pesquisadores no processo de coleta de dados, como em chats, fóruns de discussão, acompanhando grupos de WhatsApp, blogs e diários online, portfólios (SANTOS, 2019). Desse modo, foi possível, por meio dessas tecnologias digitais, o contato com os participantes dessa pesquisa, tendo como principal meio de comunicação o aplicativo WhatsApp, no qual criou-se um grupo para facilitar o diálogo com cada participante, e o Google Meet, ferramenta do Google que possibilita a gravação de videoconferências, que permitiu as orientações sobre o relato autobiográfico e a realização de forma sincrônica, com a pesquisadora e o(a) participante online ao mesmo tempo (FLICK, 2013).

Christine Delory-Momberger (2012), ao introduzir o debate metodológico da pesquisa biográfica, propõe pensar nos processos vividos pelo indivíduo em sua trajetória, enquanto ser social e singular. Delory-Momberger (2012, p. 524) retorna alguns de seus estudos (2003 e 2005) para afirmar que “o objeto visado pela pesquisa biográfica, mediante esses processos de gênese sócio individual, seria o estudo dos modos de constituição do indivíduo enquanto ser social e singular”.

O aporte metodológico em que se embasam as pesquisas autobiográficas se alinha ao proposto por Delory-Momberger (2012, p. 524), considerando que “a pesquisa biográfica estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos mediante figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa”. Nesse enredo, em que se estabelece a pesquisa autobiográfica proposta por Delory-Momberger (2012, 2014), a pauta da educação comparece como base condutora para as análises, uma vez que se vale da escrita autobiográfica como recurso para apreender os projetos de vida tecidos pelos sujeitos em seus processos de formação.

Alinhando-nos a essa proposta, a produção dos dados deste estudo utilizou-se da técnica de entrevistas autobiográficas, que tem sido utilizada por um grupo de pesquisadores franceses que se filiam a pesquisas sobre relação com o saber (MOMBERGER, 2014a, 2014b).

Esse tipo de entrevista, na concepção adotada por esse grupo de pesquisadores (MOMBERGER, 2014a, 2014b), alinha-se à história de vida contada pelo sujeito, vivida e projetada por ele, em um movimento de construção e reconstrução de si mesmo, mas com um recorte no processo educativo que interessa a este estudo. Nesse sentido, a história contada pelo sujeito deve ser considerada “pelo que ela é, isto é, um *objeto construído* que tira da *realidade* de sua própria existência e não daquilo a que ela refere, ela oferece, em compensação, um quadro metodológico e experimental para pensar o modo pelo qual o sujeito se constrói como projeto” (MOMBERGER, 2014a, p. 346, grifos do original).

Posto isso, a técnica de entrevista autobiográfica desenvolvida neste estudo se alinha ao que Momberger (2014a) propõe, no sentido de permitir que o momento biográfico se constitua como

[...] artefato, como a instância construída de um trabalho de reconstrução hermenêutica do sujeito, isto é, uma interpretação fundada na exploração e na ativação de todos os jogos de relações: de si com o outro, de si com a multiplicidade de suas pertencas, de si com o seu passado, presente e futuro (MOMBERGER, 2014a, p. 344)

Acompanhando a proposição da autora (MOMBERGER, 2014a, 2014b), foi solicitado, por via online a cada participante, um relato escrito da sua história escolar, no sentido autobiográfico. Após a entrega desse relato, enviado em um arquivo word, seguimos com a realização das entrevistas orais para aprofundar aspectos desse relato autobiográfico, com vistas a apreender como se estabelece a relação com o saber pelos estudantes, considerando-os em sua condição juvenil, de migrante, bem como os vínculos territoriais e as aprendizagens

engendradas nos processos de relação com o saber desses jovens. O guia de entrevista encontra-se anexo (anexo 1).

É pertinente pontuar que, com vistas a ser fiel à metodologia em que se ancora a abordagem da autobiografia, possibilitamos aos jovens dialogar sobre a escrita do relato, e, após as entrevistas orais, favorecemos o momento de retomada do texto construído, considerando que o “único meio de termos acesso a nossa vida é percebermos o que vivemos por intermédio da escrita de uma história (ou de uma multiplicidade de histórias): de certo modo, só vivemos nossa vida escrevendo-a na linguagem das histórias” (MOMBERGER, 2014, p. 34).

Pode-se afirmar, então, que esse movimento se alinha ao que Momberger (2014) define como “fato biográfico”:

O que chamamos de fato biográfico é esse viés da figuração narrativa que acompanha o percebido de nossa vida, esse espaço-tempo interior, segundo o qual representamos o seu desdobramento, sobre o qual nos situamos, sem conhecer exatamente o momento e o lugar que ocupamos na figura de conjunto que lhe atribuímos. E, em cada ponto dele, projetamos, como nas narrativas ‘cujos leitores são os heróis’, uma instância pessoal a qual conferimos a identidade de *si mesmo* (MOMBERGER, 2014, p. 34’, grifos e aspas do original).

A esse respeito, considera-se, a partir da construção da autobiografia, que o momento de retomar o texto escrito e se perceber confrontado com a própria história permite um movimento reflexivo pelo indivíduo, ao “integrar, estruturar e interpretar situações do vivido” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 22).

A devolutiva do material vai além da garantia de fidedignidade dos dados e possibilidade de revisão do participante, mas constitui parte do movimento formador. As autoras fazem referência aos estudos de relação com o saber, reafirmando a condição antropológica, sociológica e singular dos sujeitos.

Torna-se importante registrar que o contexto de produção dos dados se insere, ainda, na realidade de cada jovem em sua condição de migrante, tendo em vista que se encontram residindo em um país que sofre um processo de crise econômica, o que dificulta o acesso da população a bens de consumo e tecnológicos, bem como a internet de qualidade. Travamos, assim, uma luta quase diária para conseguir coletar os dados e realizar a entrevista via internet, pela dificuldade de acesso dos jovens a uma internet de qualidade na Venezuela.

Os jovens participantes da pesquisa utilizavam a internet cedida pela universidade, contudo, normalmente, por ser ela compartilhada com os demais estudantes da instituição, apresentava muita instabilidade. Foram inúmeras tentativas para a realização da entrevista pelo Google Meet, e houve momentos em que os jovens só conseguiam responder à noite ou

de madrugada, o que nos fez refletir que, para esses sujeitos, o desafio de cursar o Ensino Superior é ainda maior se consideradas as dificuldades postas pela condição de migrantes, pelas condições econômicas e pela própria condição de ser um jovem do campo.

O esforço empreendido por cada jovem em contribuir com a pesquisa se fez notar pela participação ativa no grupo criado no WhatsApp, sendo que este grupo se configurou em um espaço interativo e deu origem à escrita de um diário de observação, no qual eram registradas, ao longo do processo, as experiências e os percalços do caminho de pesquisa. Assim, nesse ambiente virtual, organizávamos os encontros para a entrevista e os jovens partilhavam suas vivências na universidade. Foi também no grupo que os relatos escritos pelos jovens, sobre os quais iremos discorrer, foram compartilhados.

O acesso a documentos do convênio e às informações sobre a universidade em que os jovens se encontram foi difícil, pela situação de crise vivida pela Venezuela, agravada pela pandemia. Constatamos, ao longo de todo processo, que os sítios eletrônicos da universidade e outros endereços de acesso aos documentos não estão acessíveis para consulta. Por esse motivo, tomamos o sítio eletrônico da Escola Nacional Florestan Fernandes - ENFF como ambiente favorável à consulta de informações sobre o programa ao qual pertencem os jovens universitários (<https://mst.org.br/2020/01/24/conheca-a-escola-nacional-florestan-fernandes-ha-15-anos-formando-militantes/>), e tivemos acesso a alguns documentos enviados pelos próprios participantes. Esse conjunto documental encontra-se apresentado na tabela a seguir:

Tabela 2. Matérias que versam sobre a Escola Latino-americana de Medicina Salvador Allende (ELAM)

ESCUELA LATINO-AMERICANA DE MEDICINA DR. SALVADOR ALLENDE		
MATÉRIA	ANO	ENDEREÇO DE ACESSO
Estudantes brasileiros de Medicina na Venezuela auxiliam comunidades no combate ao coronavírus	2021	https://operamundi.uol.com.br/coronavirus/63965/estudantes-brasileiros-de-medicina-na-venezuela-auxiliam-comunidades-no-combate-ao-coronavirus Acesso em: 20 jan. 2021
Mesmo sob bloqueio, Venezuela se oferece para salvar o Amazonas	2021	https://www.causaoperaria.org.br/mesmo-sob-bloqueio-venezuela-se-oferece-para-salvar-o-amazonas/ Acesso em: 20 jan. 2021
CRISE DO COVID Manaus receberá 130 mil litros de oxigênio e apoio	2021	https://folhabv.com.br/noticia/CIDADES/Capital/Manaus-recebera-130-mil-litros-de-oxigenio-e-apoio-de-107-medicos/72159/amp

de 107 médicos: Governo do estado da Bolívia formou um contingente com médicos brasileiros e venezuelanos para combaterem a pandemia no Amazonas		Acesso em: 20 jan. 2021
Cuba e Venezuela: como países bloqueados conseguem enviar ajuda médica internacional?	2020	https://www.brasildefato.com.br/2020/03/24/cuba-e-venezuela-como-paises-bloqueados-podem-enviar-ajuda-medica-internacional Acesso em: 14 jan. 2021
Estudantes de 7 países cosechan sus propios alimentos en Escuela Latinoamericana de Medicina Salvador Allende	2020	https://www.vtv.gob.ve/estudiantes-escuela-latinoamericana-medicina-allende-alimentos/ Acesso em: 14 jan. 2021
Especial Jornal Juventude Sem Terra	2020	https://mst.org.br/download/especial-jornal-juventude-sem-terra/ Acesso em: 01 jan. 2021
Maduro comemora 12 anos da Escola Latino-Americana de Medicina dr. Salvador Allende	2019	https://www.mpcomunas.gob.ve/2019/04/15/maduro-celebra-el-12-aniversario-de-la-escuela-latinoamericana-de-medicina-dr-salvador-allende/ Acesso em: 05 jan. 2021
Negro, pobre e sem-terra: conheça brasileiros que se formarão em medicina na Venezuela	2019	016/05/19/negro-pobre-e-sem-terra-conheca-brasileiros-que-se-formarao-em-medicina-na-venezuela/ Acesso em: 24 jan. 2021
“Estudar medicina grátis é uma oportunidade única que a Venezuela nos oferece”, diz brasileira	2017	http://patrialatina.com.br/estudar-medicina-gratis-e-uma-oportunidade-unica-que-venezuela-nos-oferece-diz-brasileira/ Acesso em: 05 jan. 2021
Carta dos estudantes brasileiros da nona corte do curso de medicina-ELAM	2016	http://www.mmcbrasil.com.br/site/node/317 Acesso em: 05 jan. 2021
Mais Médicos contrata 41 em situação não regularizada	2014	https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/03/1429460-mais-medicos-contrata-41-em-situacao-nao-regularizada.shtml

		Acesso em: 05 jan. 2021
“Os Médicos do Futuro estão aqui”	2013	http://www.abacq.org/calle/index.php?Venezuela Acesso em: 05 jan. 2021

Fonte: Elaboração Própria, ano 2021.

Convém apresentar, então, os modos como se efetiva o material empírico, refletindo sobre o proposto por Momberger (2014):

Cada indivíduo tem sua própria maneira de interiorizar e de viver suas pertencas culturais. Ele é o espaço de processos de aculturação e, se nos permitem o neologismo, de interculturação, isto é, de copresença, de relacionamentos, de confronto, de incorporação, de reinterpretação de elementos referentes a culturas múltiplas [...]. Nós não cedemos aqui à ilusão de um sujeito livre de suas escolhas e em suas determinações, mas queremos enfatizar a singularidade de forma subjetiva, ao mesmo tempo sincrética e multidimensional, que cada indivíduo constrói a partir de suas pertencas e de sua história (MOMBERGER, 2014, p. 335).

Por isso, é possível, a partir desse pressuposto, olhar para cada jovem em sua condição de pertencimento ao assentamento, migrante, estudante, enfim, em sua singularidade, e tentar, por meio dos dados produzidos em cada entrevista oral, e, ainda, por meio dos relatos autobiográficos escritos por eles e elas ao longo do processo, compreender as relações entre vínculos territoriais e aprendizagens estabelecidas por jovens assentados da região de Governador Valadares cujo acesso ao Ensino Superior os coloca na condição de migrantes.

Retomamos, assim, a fala da Claudiane que abre este capítulo: “*Não desista dos seus sonhos, e quando conseguir, não desista dos Seus...*”. Por essa expressão, tem-se esse movimento de busca pelo sonho de cursar o Ensino Superior, que a conduz à opção de migrar como uma possibilidade de alcançá-lo. Por essa fala, nota-se a presença dos vínculos mantidos pela jovem, ao dizer “dos seus”, ou seja, do seu povo, do seu território, da sua comunidade, em um processo no qual o aprender é marcado pela identidade territorial, agregando, pois, as dimensões epistêmicas, sociais, e identitárias, constitutivas da relação com o saber.

2.2.3 Da análise dos dados

A análise dos dados conduziu-se sob a ótica da relação com o saber, proposta por Bernard Charlot (2000, 2009), e do aporte teórico apresentado por Delory-Momberger (2012, 2014a, 2014b). O primeiro movimento de análise se inscreve na temporalidade de vida dos jovens participantes deste estudo. A esse respeito, recorreremos ao que Charlot (2000) aponta no que tange à temporalidade, considerando que o tempo é um elemento importante na relação com o saber, e, neste sentido, “a relação com o saber é relação com o tempo. A apropriação

do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede com os outros - ‘o aprender’ – requerem tempo e jamais acabam” (CHARLOT, 2000, p. 78).

Alinham-se a essa reflexão os estudos de Christine Delory-Momberger (2012, 2014a, 2014b), por considerarem a questão temporal por sua linearidade e simultaneidade. Por essa vertente, a autora salienta que:

Qualquer que seja o quadro ou o campo do estudo mobilizado (mulheres imigrantes, alunos em situação de fracasso, jovens em busca de inserção etc.), a finalidade da entrevista é mesmo colher e ouvir, em sua singularidade, a fala de uma pessoa num momento x de sua existência e de sua experiência. O fato de esta fala (e a experiência que relata) ser atravessada pela história, pelo social, pelo político, de ser em grande parte feita de representações, crenças coletivas, de discursos alheios, em suma, o fato de ela ser uma fala de sua época e de sua sociedade é plenamente reconhecido pela pesquisa biográfica que vai mais além: faz dela uma dimensão constitutiva da individualidade (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526).

A partir dessas proposições, o tempo permite pensar as experiências narradas pelos sujeitos no movimento autobiográfico em suas dimensões temporal e histórica. Nesse sentido, Delory-Momberger (2014a) esboça, no prólogo dessa produção, a “novidade de seus estudos”, cujas análises consistem em “considerar a articulação entre biografia e educação em todos os tempos da vida (lifelong learning), em todos os aspectos e em todos os espaços de aprendizagem (...)” (DELORY-MOMBERGER, 2014a, p. 16). Ao discorrer sobre essa abordagem Momberger (2012) apresenta a dimensão do tempo, afirmando que a pesquisa biográfica se inscreve em uma temporalidade da “experiência” e da “existência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

Marandola-Junior e Gallo (2010) evidenciam a necessidade de refletir, na pauta migratória, sobre temporalidades:

É necessário, igualmente, refletir sobre a multiplicidade de modalidades e processos migratórios. Uma constelação de motivos, densidades, direções, temporalidades e espacialidades configura as migrações e as mobilidades contemporâneas, tornando necessário um esforço interdisciplinar para acompanhar estas mutações. Por outro lado, as diferentes situações espaciais também precisam ser consideradas. Migrantes em espaços urbanos metropolitanos ou em pequenas cidades e áreas rurais enfrentarão condições e desafios diferenciados, relacionados com a inserção destes lugares nas redes, bem como com a própria especificidade das dinâmicas sociais locais (MARANDOLA-JUNIOR; GALLO, 2010, p. 419).

A análises dos dados se apoia na dimensão temporal vivida pelos jovens, em sua condição juvenil que se inscreve em um tempo que lhe é próprio (CHARLOT, 2001, 2007,

2009), as experiências vividas pelos sujeitos em sua trajetória e a condição de migrantes posta pelo movimento de saída do país para acessar a universidade.

O movimento de análise buscou, assim, responder aos objetivos iniciais deste estudo, considerando que o conjunto do material empírico (diário de pesquisa, relato escrito, reportagens e entrevistas orais) auxiliou na composição do quadro analítico para compreender a trajetória dos jovens assentados, os vínculos territoriais, a condição de migrante e as projeções estabelecidas a partir do acesso à universidade. Os acréscimos dos jovens, ao realizarem a leitura dos relatos e das entrevistas, embora tenham sido poucos, possibilitaram às pesquisadoras alinhar-se ao proposto por Delory-Momberger (2014a), pelo processo reflexivo gerado, o que permitiu ampliar o quadro compreensivo:

[...] o investigador em pesquisa biográfica deve ter o conhecimento mais preciso possível do campo e dos contextos em que desenvolve sua observação: não com o objetivo de distinguir, na fala dos seus entrevistados, o que seria da ordem do coletivo e o que seria da ordem do individual, para distinguir e separar o que seria exterioridade social e interioridade pessoal, e sim para darem-se os meios de apreender e compreender as biografias individuais, isto é, os espaços-tempos singulares que cada um configura a partir da conjugação de sua experiência (e da historicidade de sua experiência) e dos mundos-de-vida, dos mundos de pensar e agir comuns de que participa (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526).

Para identificar, na trajetória educacional dos jovens participantes do estudo, os vínculos territoriais e as aprendizagens, utilizamos as figuras do aprender que são uma construção do(a) pesquisador(a) (CHARLOT, 2000, 2009). O autor explica que operar com esse modo de análise se alia às dimensões epistêmicas, identitárias e sociais, ou seja, só é possível apreender essas figuras de modo interligado a essas dimensões (CHARLOT, 2000, 2009).

Bernard Charlot (2009) apresenta, de modo mais detalhado, o percurso metodológico dos seus estudos. Na análise das entrevistas com estudantes que ingressaram no Liceu profissional na França, estudantes das periferias, filhos(as) de trabalhadores, filhos(as) de pais migrantes, o autor explora as figuras do aprender. Sobre essas figuras, já enunciadas no primeiro livro traduzido no Brasil (CHARLOT, 2000), o autor enfatiza que elas não são categorias, mas cabe a pesquisadores(as) identificá-las no material empírico como “conjuntos de processos, de atitudes, de modos de interpretação que constituem configurações de sentido e de práticas” (CHARLOT, 2009, p. 149).

O autor esclarece ainda que:

qualquer que seja a figura do aprender, o espaço do aprendido é, portanto, um espaço-tempo partilhado com outros homens. O que está em jogo nesse espaço-

tempo não é meramente epistêmico e didático. Estão em jogo também relações com os outros e relações consigo próprio: quem sou eu, para os outros e para mim mesmo, eu, que sou capaz de aprender isso, ou que não o consigo? Analisar esse ponto é trabalhar a relação com o saber enquanto relação *identitárias* (CHARLOT, 2000, p. 68).

Atentas às dimensões da temporalidade, e às territorialidades desses(as) jovens como assentados, refletimos sobre a trajetória educacional desses sujeitos e identificamos três movimentos temporais: 1) *Estar aqui*: que compreende a sua história educacional até o acesso à universidade; 2) *Estar lá*: que compreende as suas vivências na Universidade Salvador Allende; 3) *Estar lá e estar cá*: na qual exploramos as simultaneidades territoriais vividas por esses (as) estudantes que, embora estejam lá (na universidade), expressam multiterritorialidades pelos pertencimentos, ainda que à distância, ao assentamento. Nesses três movimentos, buscamos estabelecer os vínculos territoriais e as aprendizagens por meio de figuras do aprender que identificamos e enunciamos em cada um deles. Este exercício analítico é apresentado nos próximos capítulos.

3. ESTAR AQUI – TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DOS (AS) JOVENS ASSENTADOS EM DIREÇÃO AO ENSINO SUPERIOR

Apresentamos neste capítulo o primeiro movimento temporal tecido, resultante da análise do material empírico, e que nos conduz a discorrer sobre a trajetória dos(as) jovens participantes deste estudo. Pela proposta dos estudos autobiográficos (DELORY-MOMBERGER, 2012, 2014a, 2014b), fomos conduzidas à história desses sujeitos, desde a entrada na Educação Básica, até a busca pelo Ensino Superior para cursar Medicina. Ao explorar o conjunto de dados, foi possível encontrar traços da história de cada jovem, o valor conferido à educação, as territorialidades e as múltiplas relações estabelecidas com o território nesse percurso.

Nesse movimento, identificamos três figuras do aprender: a educação como um valor para o(a) assentado(a); o(a) jovem assentado(a) engajado(a) nas comunidades; a luta e o cuidado como balizadores da opção pela área da saúde.

3.1 NO MOVIMENTO AUTOBIOGRÁFICO DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE BRUNA, BRÍGIDA, CLAUDIANE, LETÍCIA E TIAGO

Prestamos maior atenção ao que cada jovem nos contou em suas autobiografias, nos relatos escritos, nas entrevistas orais e, ainda, aos registros feitos no diário de campo, entendendo que “para compreender a relação de um sujeito com o saber, é preciso considerar sua história, que é singular e social” (CHARLOT, 2000, p. 74).

Quem são esses(as) jovens assentados(as)?

Para conhecer melhor cada jovem participante deste estudo, tomamos como referência os relatos autobiográficos e as entrevistas¹². Optamos por começar com a apresentação feita pelas jovens em seus relatos autobiográficos e, a partir dessa apresentação, recontamos o que nos foi possível apreender sobre cada um.

Bruna – *“Meu nome é Bruna, tenho 21 anos de idade, sou de Governador Valadares (GV)-MG, Assentamento Oziel Alves Pereira. Desde já peço desculpas, pois sou leiga em relação a relato”*¹³(RA).

Filha de pais engajados no MST, quando criança vivenciou alguns desafios de idas e vindas ao Assentamento, ao se mudar para cuidar da avó em Conselheiro Pena, vivendo longe dos pais que permaneciam no Assentamento. A jovem registra que, ao retornar para morar com os pais aos 10 anos, foi logo matriculada na escola do Assentamento, cujas vivências marcaram significativamente sua infância, principalmente pelas ações desenvolvidas pela escola em conjunto com a comunidade. Bruna também registra os desafios do período de transição, quando se viu confrontada com a necessidade de estudar na escola do bairro próximo ao Assentamento. A jovem ainda relata sua busca pelo Ensino Superior, o desejo de cursar Medicina, o que a motivou a buscar caminhos para a realização deste sonho.

Brígida – Brígida,¹⁴ do Assentamento Oziel Alves Pereira, também engajada com o MST, partilha em seu relato as vivências na escola da comunidade: *“Sou Brígida Terra, tenho 21 anos, natural de Governador Valadares, MG, estudante, e militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Filha de pais assentados, agricultores rurais e mãe também professora da rede pública de ensino da cidade”* Os vínculos de pertencimento ao movimento comparecem no relato autobiográfico de Brígida, no qual destaca: *“Fui concebida*

¹² Foi feita a revisão textual dos relatos com relação à pontuação e palavras grafadas de modo incorreto, visando favorecer a leitura. As entrevistas respeitaram a oralidade.

¹³ Para nos referirmos ao Relato Autobiográfico, usaremos o parâmetro RA, e quando o dado for referente ao Relato das Entrevistas, utilizaremos RE.

¹⁴ Produziram seus relatos autobiográficos Bruna, Claudiane, Letícia e Tiago. Brígida esteve presente inicialmente na construção dos primeiros relatos, entretanto, por diferentes motivos, não conseguiu participar da entrevista, não sendo exitosas as tentativas de realização dela pela pesquisadora.

debaixo de um barraco de lona preta, nasci e me criei entre acampamentos e assentamentos, entre cirandas infantis, escolas itinerantes, espaços e cursos de formações do MST". Vemos também o valor conferido à educação e os desafios enfrentados no período de transição para o Ensino Médio, bem como o sonho de cursar Medicina, que se concretizou por meio de convite feito pelo movimento, para que viesse a compor o coletivo que passaria pelo processo de seleção para esse curso na Venezuela, como discutiremos neste estudo.

Claudiane – *“Meu nome é Claudiane, tenho 22 anos de idade, sou do Assentamento Liberdade, município de Periquito, Militante do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*”. Claudiane também é engajada no MST desde a infância, pelos próprios vínculos familiares com o movimento. A jovem, hoje, se encontra inserida em um acampamento, extensão do próprio Assentamento Liberdade, e faz parte do coletivo de jovens que migraram para cursar Medicina na Venezuela.

Cabe explicar que um

Acampamento é um espaço de luta e resistência. É a materialização de uma ação coletiva que torna pública a intencionalidade de reivindicar o direito à terra para produção e moradia. (...) A formação do acampamento é fruto do trabalho de base, quando famílias organizadas em movimentos socioterritoriais se manifestam publicamente com a ocupação de um Latifúndio (FERNANDES, 2012, p. 21).

O Assentamento Liberdade está localizado no município de Periquito, no Vale do Rio Doce, em Minas Gerais, situado às margens da BR-381, a cerca de 35 km da cidade de Governador Valadares. De acordo com Nascimento et al.(2018), sua ocupação se deu em 10 de março de 1998 na área da ACESITA (Companhia Aços Especiais Itabira), cujas atividades se voltam para o plantio e extração de eucalipto, bem como para a criação de gado de corte e de leite. De acordo com os relatos de Claudiane, ligado a esse Assentamento, tem-se o acampamento, uma área que foi ocupada após o surgimento das primeiras bases do Assentamento Liberdade, e que ainda caminha para o seu processo de legalização.

Letícia – *“Meu nome é Letícia, tenho 21 anos, sou natural de Governador Valadares - MG, moro no assentamento Oziel Alves Pereira. Sou a segunda filha de três meninas de um casal assentado no Assentamento*”. Letícia enfrentou em sua trajetória os desafios de idas e vindas do Assentamento, quando se mudou para Belo Horizonte, e depois para Governador Valadares, e carrega consigo lembranças positivas das vivências na escola da comunidade, e expressa suas dificuldades nas outras escolas.

A autobiografia de Letícia nos conta sobre os desafios vividos no Ensino Médio, os quais se assemelham às vivências dos demais colegas. O percurso vivido por ela em sua

trajetória se entrecruza entre a busca pelo acesso ao Ensino Superior e o trabalho, até o convite recebido para migrar rumo à Venezuela para cursar Medicina pelo movimento.

Tiago – *“Meu nome é Tiago, tenho 20 anos e sou de Governador Valadares – MG, nascido no Assentamento Oziel Alves Pereira, e criado dentro da mística e dos saberes populares do Movimento Sem Terra (MST)”*. Tiago também pertence a uma família que sempre esteve inserida nas atividades do Assentamento, e ele se manteve engajado com as atividades do movimento por meio dos cursos oferecidos pelo MST e pelo trabalho no programa ‘Sim eu Posso’,¹⁵ que é uma iniciativa do próprio coletivo que visa a alfabetização de jovens e adultos. O jovem nos conta que sempre se sentiu atraído pela área da saúde e, para ele, a opção de migrar se deu pelo sonho de cursar Medicina e pelo desejo de cuidar das pessoas da comunidade.

Podemos, assim, a partir da leitura do conjunto de material empírico, afirmar que são jovens cujas famílias pertencem ao MST, e que cresceram envolvidos com as atividades dos assentamentos. Identificamos, no acervo autobiográfico construído ao longo deste estudo, que a trajetória escolar dos(as) participantes foi fortemente marcada pela relação da comunidade com a escola, e pelo valor atribuído à educação. Três dos quatro jovens entrevistados (Bruna, Tiago e Letícia) estudaram nos Anos Iniciais em escola pertencente ao Assentamento, e as aprendizagens efetivadas no seio dessa escola se apresentam como marca em suas falas, o que afirma o valor da escola para as comunidades do campo.

A esse respeito, podemos conferir, na fala de Tiago: *“a gente estudava no Assentamento, com as crianças do Assentamento. Sempre falo que a gente tem privilégio de ter uma escola no Assentamento e muitas crianças do campo não tem direito a esse direito, né?”*.

Tiago expressa, assim, o valor conferido à educação, refletindo sobre a defesa da pauta da Educação do Campo, que é o direito ao acesso à escola no campo, mas também já denuncia uma realidade brasileira de fechamento dessas escolas. Esse fechamento impacta as comunidades, uma vez que a partir do fechamento os estudantes passam a enfrentar os desafios do trajeto até a escola mais próxima e que por vezes possui um currículo que não se alinha às vivências destes estudantes. A esse respeito os autores da Educação do Campo defendem, que o currículo das escolas do campo deve contemplar as dimensões terra, cultura e trabalho (ALENTEJANO, 2012; SANTOS, 2018; TARDIN, 2012), indicando a importância dos vínculos com o território, que são caros na pauta educativa dos

¹⁵ Programa ‘SIM EU POSSO’ é um programa de alfabetização de jovens, adultos e idosos, com o intuito de erradicar o analfabetismo, ao qual o MST aderiu. O programa contempla uma metodologia de ensino concebida pelo Instituto Pedagógico Latino-Americano e Caribenho de Cuba (Iplac), aliada aos círculos de cultura da pedagogia de Paulo Freire. Disponível em: <<https://mst.org.br/tag/sim-eu-posso/>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária, incluindo os do Vale do Rio Doce (ROSENO, 2019).

A educação como um direito se faz presente na pauta do MST, ligada à luta pela terra, à coletividade, e se faz no reconhecimento das desigualdades educacionais (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012), e, por isso, há a busca por afirmá-la como política pública: “A Educação como política pública é fundamental para o campesinato. Esta dimensão territorial é espaço essencial para o desenvolvimento de seus territórios” (FERNANDES, 2006, p. 3).

Assim, mesmo com os deslocamentos territoriais vividos por Claudiane, Letícia e Bruna, idas e vindas dos assentamentos para a cidade por questões familiares, o vínculo com eles sempre se fez presente, e implicou o retorno ao seio da comunidade, como nos relata Letícia:

No início de 2009, procurando manter uma proximidade com as filhas, meus pais decidiram que seria melhor irmos para a capital, visando que não atrapalharia nossa vida acadêmica, pois seria início de ano letivo. Após nos mudar para capital, eu, juntamente com minha irmã mais velha, fomos para a mesma escola E.M.A.A.T, onde não nos adaptamos aos ensinamentos, e também nessa escola não fizemos amizades, e, para mim que tinha muitos amigos na escola antiga, sempre pedi para voltar pro interior. Vendo que não tinha nos adaptado, meus pais decidiram que era melhor voltar para Goval no início de 2010 (RE).

Bruna acrescenta, ao contar um pouco de sua história: “*Em relação aos meus estudos, comecei a estudar em Conselheiro Pena - MG, pois morava com minha avó, e meus pais continuaram em GV na militância do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (...)*”. A respeito do retorno ao Assentamento, a jovem salienta: “*Com 10 anos, em 2009, me mudei definitivamente para GV para morar com meus pais no Assentamento, deixando minha avó aos cuidados de minha tia, mas nós continuamos a cuidar dela também, e assim continuei com minha jornada nos meus estudos*” (RE).

Outro fator comum presente nas autobiografias foram as dificuldades de acesso e permanência no Ensino Médio. Mesmo os(as) jovens do Assentamento Oziel Alves Pereira, que é mais próximo da cidade de Governador Valadares, apresentaram em suas enunciações a dificuldade de acesso à escola, questões de adaptação à nova realidade, de relações culturais. Essas histórias autobiográficas nos apontam a luta pelo acesso e permanência na Educação Básica, principalmente, porque essa luta se dá de forma mais latente à medida que os(as) estudantes avançam para o Ensino Médio e o Ensino Superior. Tal afirmação pode ser encontrada no que Claudiane retrata sobre sua persistência para cursar o Ensino Médio:

Continuei na escola tendo dificuldade porque eu estudava de manhã e tinha que sair bem cedo, né? Para trabalhar na roça. Eu tinha que acordar meu irmão, fazer algumas coisas em casa, deixar o jantar pronto, me arrumar para a escola, e arrumar meu irmão para gente ir e voltar. Quando chegar em casa, preparar as coisas dentro de casa. Às vezes, não dava nem tempo de fazer dever de casa ou parar para estudar, aí tinha que sair para algum lugar para poder estudar (RE).

Claudiane traz à tona, em sua fala, o que Alves e Dayrell (2016) discutem no estudo feito com jovens do Ensino Médio de São Geraldo da Piedade, município próximo a Governador Valadares. Ao refletirem sobre a vida escolar de jovens estudantes do Ensino Médio moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares – MG, os autores destacam: “[...] ficou evidente que a dificuldade pode ser o melhor descritor da vida escolar da maioria desses jovens. Dificuldade de acesso, de permanência, de convivência na escola e com a cultura escolar, de conciliação entre a vida familiar, o trabalho e a vida escolar” (ALVES; DAYRELL, 2016, p. 607).

O movimento autobiográfico empreendido pelos(as) jovens ao longo deste estudo nos apresenta um pouco da história de jovens assentados(as) e sua relação com a comunidade, e sobre como as vivências, a coletividade, a formação e as territorialidades se efetivam na caminhada de cada um até a realização do sonho de cursar Medicina. Esse movimento nos conta, ainda, que mesmo na condição de migrantes, os vínculos com o Assentamento se mostram presentes nos modos como interpretam o mundo, nas formas como se organizam e se relacionam com os demais colegas também migrantes. Nesse sentido, nos possibilita refletir sobre a relação com o saber desses(as) jovens a partir das dimensões identitária, epistêmica e social (CHARLOT, 2000, 2009).

3.2 – AS FIGURAS DO APRENDER: VALOR, ENGAJAMENTO, LUTA E CUIDADO

O Estar Aqui compreende a trajetória de cada jovem desde a entrada na escola no Ensino Fundamental até o acesso ao Ensino Médio. A reflexão sobre essa trajetória possibilitou-nos identificar 4 figuras do aprender, que nomeamos como **valor, engajamento, luta e cuidado**. É possível alinharmos-nos ao proposto por Charlot (2000, p. 66), que considera que a “forma” com que cada indivíduo aprende “não passa pelos mesmos processos”, mas que em cada um desses processos ocorre uma aprendizagem e há um sentido conferido a esses aprendizados. Para o autor, “a situação de aprendizado não é marcada apenas pelo local e pelas pessoas, mas também pelo momento. Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas, também, em um momento de outras histórias [...]” (CHARLOT, 2000, p. 67).

Ao ouvir os(as) jovens, observamos que, para estes sujeitos, a educação se apresenta como um **valor**, se efetiva em suas trajetórias nos mais diferentes contextos e se entrecruza com a luta histórica pela terra. O **engajamento** com as atividades dos assentamentos, com a pauta do MST, também se apresenta nesse primeiro momento como um traço marcante das aprendizagens. E o que seria o cuidado? A resposta se nota pelos relatos de cada um sobre suas histórias, nas quais muitos se encontraram confrontados com a obrigação de aprender a cuidar de si, de seus familiares e dos demais membros da comunidade. A esse respeito, reconhecemos que o desejo de cuidar dos “seus”, relembrando a fala de Claudiane, se faz no engajamento com uma luta e uma causa, e se apresenta como um fator determinante que os mobilizou, no sentido posto por Charlot de colocar-se em movimento, engajar-se em uma busca, entrar efetivamente nos processos de aprender (CHARLOT, 2009, 2013), a optar pelo curso de Medicina, e os impulsionou a migrar, o que se apresenta em seus relatos, e que discutimos nesta análise.

3.2.1 Valor

Aprender para Bruna, Brígida, Claudiane, Leticia e Tiago tem um sentido amplo, já que não se vai à escola apenas para aprender conteúdos teóricos. O que se evidencia ao logo das autobiografias é que a escola se configura como um lugar em que também se aprende a ser assentado(a), sobre cultura e vida no campo. Além disso, aprende-se sobre o movimento, sobre os princípios norteadores do MST, como podemos conferir nas falas dos(as) jovens ao longo de cada entrevista. Desse modo, a educação se apresenta como um Valor para os povos do campo, de modo especial para os assentados e assentadas de Reforma Agrária (CALDART, 2012; FERNANDES, 2006; ROSENO, 2019), e faz parte, nesses assentamentos, da matriz educativa da história da luta pela terra no Vale do Rio Doce.

Roseno (2019), assentada no Vale do Rio Doce e pesquisadora, refaz o percurso histórico da educação e da matriz educativa que se apresenta nessa luta. Nessa matriz, pode-se conferir o valor dado à educação nos territórios de Reforma Agrária:

Vale ressaltar que para cada escola pública conquistada pelo MST, o movimento sempre contou com a participação coletiva de Educadoras, Educadores, Pais, Mães, enfim principalmente mulheres de luta, que dedicaram suas vidas e militância na construção e organização das escolas dos Acampamentos e Assentamentos, onde estudam os Sem Terrinha, os jovens e Adultos do MST (ROSENO, 2019, p. 295).

A educação enquanto Valor comparece nas falas de Tiago, que indica a relevância das aprendizagens construídas na escola do Assentamento, e que se encontram imbricadas na sua própria construção identitária, como jovem, e como jovem assentado. O jovem que afirma ser hoje tem fortemente demarcada a sua identidade territorial: “criado dentro da mística e dos saberes populares do Movimento Sem Terra (MST)”, como ele abre o seu relato escrito.

Constata-se que, mesmo para Bruna e Letícia, que viveram na infância momentos longe do Assentamento, o que viveram no cotidiano da escola do Assentamento foi crucial para a construção de uma identidade com o próprio, com as bases do movimento, enfim, com a cultura da comunidade. Apresentamos um pouco da autobiografia construída por Bruna, em que relata que seus pais sempre se mantiveram engajados na luta pela terra na cidade de Governador Valadares. Ela, por outro lado, passou por períodos em que precisou morar com a sua avó em uma cidade próxima, para ajudá-la nos cuidados com a saúde. Nas idas e vindas do Assentamento, a jovem relata que, inicialmente, começou a estudar na cidade onde sua avó morava, porém, nos períodos em que estava com seus pais, eles a matriculavam na escola situada no Assentamento Oziel Alves Pereira, até a sua mudança definitiva para o Assentamento, onde reside até hoje com sua família:

Com 10 anos, em 2009, me mudei definitivamente para GV para morar com meus pais no Assentamento, deixando minha avó aos cuidados de minha tia, mas nós continuamos a cuidar dela também, e assim continuei com minha jornada nos meus estudos (RA).

Bruna nos mostra como, desde criança, se envolve no cuidado com a avó, e o quanto foi marcada pelas vivências na escola do Assentamento, e como esse tempo estudando nessa escola lhe conferiu múltiplas aprendizagens, que se relacionam com a própria cultura da comunidade:

Então, na escolinha do Assentamento você também se identifica com o nosso povo, então quando eu vinha para cá, eu me identificava. E outra coisa, a professora da escolinha era a mãe do Tiago, que é um dos meninos que foi para a Venezuela com a gente. Ela fazia de tudo para que a gente tivesse ricas experiências, assim, uma vez ela propôs de fazermos um calendário lunar, depois uma hortinha, e experiências que são nossas mesmo. Nós ficamos na escolinha do Assentamento até a metade do Ensino Fundamental, e depois a gente era conduzido para a escola que ficava no bairro ao lado, onde íamos até o Ensino Médio (RE).

Tais vivências marcaram também a trajetória de Letícia no Assentamento Oziel Alves Pereira:

Eu gostava muito da escola do Assentamento. Acho que foi a melhor escola que já estudei, as professoras... elas eram muito atenciosas, então acho que é isso que criança gosta, de atenção, e aqui... fora a amizade, aqui, querendo ou não, a gente é amigo de todo mundo. Todo mundo, mesmo que não fosse próximo, convivia, e na

hora do recreio era a melhor parte. Eu não sei como é que está nesse tempo, mas antes, quando eu estudava aqui, era melhor, eu gostava de tudo, Português, Matemática, mas o que eu mais gostava mesmo era Artes, que era a mais dinâmica. Tinha brincadeiras, tinha, apresentações. Ah! E os moradores do Assentamento participavam do chá com poesia, do carnaval. Toda a comunidade participava (RE).

Na entrevista, quando questionada sobre as aprendizagens construídas nessa escola, Letícia afirma: “A gente aprende a viver no coletivo, né? Tem companheirismo, a saber separar as coisas, né? Tem muito disso, é, realmente, fazia hortas coletivas, nisso a base do coletivo”.

É possível identificar, assim, diferentes aprendizagens construídas no solo das escolas situadas nos assentamentos, o que evidencia que elas se aproximam da cultura dos(as) assentados(as) de Reforma Agrária e favorecem a esses sujeitos a construção de uma identidade territorial própria. A respeito do valor conferido à educação pelos movimentos sociais, vemos em Roseno (2019) a importância das parcerias firmadas entre o MST e as universidades, as quais, ressalta, auxiliam no fortalecimento do próprio movimento. A autora afirma que:

Ao fazer as parcerias com as universidades, o MST tem objetivos claros. A organização move-se pelas suas práticas sedimentadas pelos saberes da formação interna em articulação com os saberes que os próprios militantes trazem consigo. Ainda que as universidades tenham conhecimentos outros, no entendimento do Movimento essas práticas devem interligar-se intimamente com a teoria, pois nessa trajetória ganham novas concepções educativas. Em outras palavras, sua práxis elabora e reelabora os processos educativos (ROSENO, 2019, p. 296-297).

O valor da educação se relaciona, assim, à cultura e à vida nesses territórios marcados pela luta e pela necessidade contínua de se afirmar como assentado(a), e aos vínculos com a terra, com a natureza, com a mística própria dos assentamentos. Durante a entrevista, Tiago, ao discorrer sobre as ações da professora da escola pertencente ao Assentamento, nos permite refletir sobre o Valor como uma das figuras do aprender.

Ela tinha um diário da lua que a gente fazia ao observar as estrelinhas. Como que era o céu. E à noite, e todos os dias à noite, tinha que escrever como que eram as estrelas, e como estavam as estrelas, e até algumas constelações. Tinha vários projetos assim, sabe? O chá com poesia também foi uma criação dela, e ela também que teve as primeiras iniciativas de puxar a comunidade e ela ia, e teve muitos outros também: projetos de desenho, eventos de festa junina também (RE).

Bruna também relata essas ações, mencionando o Chá com Poesia que, para ela, se tornou um aprendizado:

Eu gostava muito, porque eu nunca tinha participado do Chá com Poesia como meus colegas, e os meus colegas de classe tinham mais habilidade para recitar poesias e isso me marcou. Daí, quando a gente fazia o Chá com Poesia, a gente ficava ansioso, e a gente tinha vontade de gravar rápido, igual eu fiz, e foi muito

bom. Hoje, eu sei que eu consigo recitar uma poesia com mais facilidade. Era bom por causa disso. E a gente tinha ali não só dois dias, mas tinha também teatro e tinha a quadrilha, então são coisas que deixavam a gente ansiosa para poder participar, e era como se fosse nosso lazer. Todos gostavam, entendeu? Eram como se fossem os momentos de lazer, e para a gente era muito importante, tanto da nossa convivência cultural, né? Mas também para o conhecimento (RE).

O Chá também vive na memória do Tiago:

Um dos eventos que marcou minha vida escolar quando criança foi o Chá com Poesia, que acontece anualmente e marca muito toda a comunidade, pois todos os estudantes da escola têm a tarefa de aprender, criar e recitar uma poesia, teatro, música ou aflorar qualquer outra habilidade artística para apresentar a toda a comunidade, enquanto, ao mesmo tempo, acontece uma grande partilha de comidas típicas, chás e outras bebidas (sucos, café etc.). Esse evento é realizado pela escola e organizado pelas professoras das crianças com ajuda de muitos integrantes da comunidade, que também se inserem ativamente na realização da atividade com os preparativos do evento (RA).

Esses relatos nos mostram a dimensão simbólica e cultural das territorialidades dos(as) assentados(as), e que ecoa a mística que se constrói na militância, que é “como a força de germinação das sementes” (BOGO, 2012, p. 475), por meio da qual o coletivo se fortalece e é marcado pela criatividade e pela arte:

No fazer coletivo, destacam-se lideranças, projetam-se cantadores, poetas e animadores, como se fossem variedades novas de sementes em germinação que desconhecem o potencial que traziam de si mesmas. Dessa forma, a política vira arte e a arte ganha função política nas ações e eventos (BOGO, 2012, p. 477).

O Chá com poesia, o diário da lua e a quadrilha são mobilizados, pois, como fortalecimento da identidade territorial desse grupo, que “envolve uma dimensão material concreta” (HAESBAERT, 2014, p. 66) – a terra; e “uma dimensão simbólica” (IDEM) – dos sentidos coletivos a serem construídos na luta pela terra, que se faz necessária contra os poderes instituídos, de modo a assegurar a posse da terra (governos, polícias, fazendeiros), e a milícias privadas, como na região do Vale do Rio Doce (VILARINO; GENOVEZ, 2019).

Outro aspecto que fortalece a educação como um valor, nesses territórios, é a influência do pensamento de Paulo Freire. A “Pedagogia do Oprimido”, discussão conceitual desenvolvida por Paulo Freire, é um verbete do dicionário da Educação do Campo, o que mostra a força do pensamento Freireano para as escolas do campo e os movimentos sociais do campo, dentre eles o MST (ARROYO, 2012).

Arroyo (2012) afirma que a Pedagogia do Oprimido é portadora de um enunciado que “aponta para uma relação entre experiências de opressão, entre sujeitos que padecem e reagem à opressão e à radicalidade deformadora-formadora desses processos sociais” (p. 554). O autor destaca como matriz formadora a experiência da opressão provocadora das reações que se desdobram “em lutas por terra, trabalho, teto, vida” (ARROYO, 2012, p. 557).

Essa pedagogia ecoa na entrevista com o Tiago, filho de uma professora do Assentamento:

E, aqui no Assentamento, nossa gente tem acesso à Escola do Campo, e a gente tem até o 5º ano, né? Do Fundamental. Já no sexto ano, já tem que sair para ir para o bairro ao lado mais próximo aqui de Valadares. Mas aí, a gente estudou nessa escola do campo, e é um estudo muito diferente, sabe? Que retrata muitas práticas de Paulo Freire. É um estudo extremamente diferente do tradicional, fora do espaço tradicional, como ele propõe. Eu sou até suspeito de falar da escola aqui do Assentamento porque a professora que me marcou é minha mãe. Mas o que marca, assim, quando a gente estuda em uma escola dessa, né? É como a gente aprende a olhar o mundo de uma forma diferente, né? Acredito que a gente aprende a ver por outra possibilidade, tem uma outra noção, e aprende a criar uma outra ideologia também. Não sei se pelo jeito crítico também, e a gente vai desenvolvendo isso também, a gente carrega muito essas coisas ao longo da vida da gente (RA).

A Pedagogia Freireana, que se apresenta em diferentes escritos do autor, convoca a humanização, a coletividade, a escuta e a valorização do saber do outro – que foi ensinada pela mãe como professora do campo, e que marca Tiago, porque, como assentado, aprende a olhar de formas diferentes, ver outras possibilidades, ser crítico, se posicionar, o que ele afirma carregar ao longo da vida.

Quando criança, assim como todos os meninos e meninas do meu Assentamento, tive o privilégio de ter acesso a um direito que muitas crianças do campo não têm, uma escola dentro do meu Assentamento. Sabemos das dificuldades do acesso à educação para as crianças que vivem no campo. O nome da escola é Escola Estadual São Tarcísio – Anexo Josimar Gomes Pereira, uma educação que, apesar das dificuldades, todos os meninos e meninas do campo deveriam ter acesso. É difícil saber explicar ao certo o que essa escola significou em minha vida, porém sei da grande importância que teve para contribuir no jovem que sou hoje. A escola abrangia, além de sua grade curricular, atividades que contribuía e fortaleciam nosso aprendizado, com ensinamentos que certamente consolidaríamos em nosso cotidiano, além de resgatar muitas vezes os métodos educativos de Paulo Freire, como o costume de sempre sentar-se em roda para fazer leituras e estudos (RA).

A esse respeito, Paulo Freire (1987, 1996) é um autor central para a compreensão dessa concepção que menciona Tiago, por sua vasta contribuição e influência formadora na essência dos movimentos sociais, como o próprio MST. Pode-se, então, afirmar que no campo as aprendizagens se fazem na luta, nas trocas, e são balizadas pela perspectiva Freireana, que também está na escola. Para tanto, em uma de suas obras, o autor pontua que: “O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história”. (FREIRE, 1996, p. 54) É esse modo de ver o mundo de que fala Freire (1996), e de se constituir como sujeito da própria história, que comparece na voz dos(as) jovens assentados(as) e nos modos como constroem suas narrativas. Notadamente, esses(as) jovens, formados ao longo de sua trajetória nos primeiros anos escolares e continuado nas formações e cursos ofertados pelo movimento, por meio da base

teórica proposta por Freire (1996), se efetivam hoje como homens e mulheres capazes de se perceberem no mundo e nele interagirem.

Nesse contexto, trazemos um pouco do relato de Claudiane, jovem pertencente ao Assentamento Liberdade, e que, tal como os demais jovens do Assentamento Oziel Alves Pereira, também apresenta em sua trajetória uma relação com a escola e com as aprendizagens tecidas no solo do Assentamento ao qual pertence. Entretanto, temos, no relato de Claudiane, pontos de tensão, que nos conduzem a uma reflexão sobre o valor da escola para a formação dos assentados e assentadas e os desafios da implantação de uma escola nesse território.

Meu primeiro contato com a escola foi em um pré-assentamento (hoje é o assentamento Liberdade), como já citei. Foi um processo muito difícil de me encontrar, mas foi um lugar onde me sentia mais acolhida. Infelizmente, pouco tempo depois, a escola foi desestruturada, fazendo com que todas as crianças do pré-assentamento tivessem que mudar de escola. Durante esse processo de mudança de escola, também foi a separação definitiva dos meus pais, no qual acabei indo morar com minha avó paterna, mas não deixei isso me afetar - só pensava em estudar, para dar orgulho aos dois. O meu Ensino Fundamental foi um período maravilhoso da minha vida, apesar de todas as dificuldades familiares que passei, tive professores(as) incríveis, no qual agradeço muito pela pessoa que sou hoje, no qual me incentivavam a todo momento, principalmente no meu futuro. (RA)

Os relatos que apresentamos nesta seção reafirmam os amálgamas identitário, singular e social, nos quais o aprender é um valor, fortalecido no MST “como apropriação e produção do conhecimento” (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 505), e “marcado por um conjunto de práticas que faz o dia a dia do Sem Terra” (IDEM). Embora as 4 jovens e o Tiago apresentem em suas autobiografias histórias diferentes, no que se refere às relações familiares, há entre eles um ponto em comum, que é a relação com a escola e com as diferentes aprendizagens construídas ao longo de suas vivências nos assentamentos, que continuaremos a explorar na próxima seção.

Nessa figura do aprender, o saber se torna um valor porque os(as) jovens constroem diferentes aprendizagens: aprende-se a pertencer à comunidade, a ser assentado(a). Aprendem-se, também, no cotidiano da escola, saberes de cunho epistêmico, como no caso das atividades disciplinares (Matemática, Português), mas, ainda, os saberes da comunidade, que são culturais, como a dançar quadrilha, a conviver com a diversidade, a acompanhar as fases da lua para a colheita e a recitar poesias. Aprende-se a viver e se fortalecer como coletivo.

3.2.2 Engajamento e luta

Nesse movimento temporal em que se constroem as aprendizagens dos(as) jovens assentados(as), é possível notar que o engajamento com a comunidade é uma marca que comparece na fala de todos os participantes deste estudo, o que nos levou a defini-lo como uma das figuras do aprender. Engajar-se com a pauta do movimento, com as diversas atividades de cultivo e cuidado com a terra, com os cursos oferecidos pelo MST, com os modos de organização dentro do próprio Assentamento, se configura em um processo de aprendizagem e de formação vivido por todos(as), como podemos conferir a partir das análises do conjunto de material empírico.

A respeito do engajamento do(a) jovem assentado(a) nas comunidades, identificamos, no início da entrevista com o Tiago, logo ao se apresentar e falar sobre sua realidade enquanto estudante de Medicina, o registro de que já realizou diferentes atividades pelo movimento, e que agora está cumprindo uma tarefa, uma missão dada pelo MST:

Então, meu nome é Tiago Antônio Coelho. Eu sou do Assentamento Oziel Alves Pereira do MST, e sou militante da juventude aqui do Vale do Rio. Já contribuí com algumas tarefas a nível estadual pelo próprio MST, e atualmente eu estou contribuindo com uma tarefa internacionalista, em que eu fui para fora do país para estudar Medicina pelo MST, e vou ficar lá por 6 anos ainda pela frente. Eu estou gostando muito da experiência e está sendo, por enquanto, muito boa, e ainda estou criando laços lá (Tiago – Assentamento Oziel Alves Pereira - RE).

Nos relatos autobiográficos e nas entrevistas, identificamos o engajamento com a comunidade, com o fazer coletivo, como parte da identidade dos(as) jovens, como bem expresso por Tiago, que se define como jovem militante. Ele retoma essa afirmativa ao abordar sua trajetória no Ensino Médio e o apoio recebido pelo MST para a realização de outros cursos que o ajudaram em sua formação:

O MST disponibiliza para a juventude muito curso e, quando eu entrei no Ensino Médio, logo que entrei, eu tinha 15 anos, e lembro quando eu entrei no Ensino Médio e iniciei um curso de Agroecologia, Comunicação e Juventude do Campo. Na época eu nem tinha idade para poder fazer. Eu ainda não tinha completado a idade certinho, é que eu estou um pouco adiantado na escola. Eu não tinha concluído ainda os 15 anos para mim poder entrar no curso, não tinha idade, mas arrumaram um jeito de me colocar, né? Estava com muita vontade de estudar, e aí eu entrei no Ensino Médio, e entrei nesse curso junto, e tinha muita matéria do Ensino Médio. E tudo que faltava lá né, matéria de História, essas matérias mais humanas e tal, que estavam na escola, eu tinha vivenciado pelo curso que eu fazia. E aí, vinha muita matéria de História, tinha muita matéria também de Química, de Ecologia, né? Tinha que lidar com solo, com água, com todas essas coisas, então, que é muita matéria de Química, muita matéria de Biologia, e aí a gente tem muita coisa dentro desses cursos. E na escola faltava um pouco de recurso, né? De

investimento na educação, mas que a gente sempre dá um jeito, né? De ir suprindo no que dá, mas no Ensino Médio foi tranquilo. Não tive grande dificuldade no Ensino Médio (RE).

Podemos refletir, ainda, que o engajamento dos(as) jovens nos projetos e programas do MST assume um importante papel na formação dessa juventude. A respeito disso, é possível retornar aos estudos de Leão e Antunes-Rocha (2015), e conferir que esse traço marcante na vida dos(as) jovens assentados(as) também comparece em outras pesquisas que confirmam processo de construção da identidade dos(as) jovens do campo. Galindo (2015) aborda, em seus estudos, essa reflexão, em que aponta para os caminhos trilhados pela juventude do campo, o engajamento dos(as) jovens nos movimentos sindicais e as experiências comuns vividas nessa caminhada.

Trazemos, aqui, as falas de Claudiane, pela aproximação a esta reflexão, e apresentando, ainda, os pontos em comum vividos pela jovem e por Tiago, ao nos contarem de suas experiências em um programa de formação docente, logo quando concluíram o Ensino Médio. Mesmo pertencendo a assentamentos diferentes, os dois jovens dizem ter aprendido coisas importantes no tempo em que se engajaram nesse programa de formação.

A esse respeito, temos trechos das entrevistas de Claudiane e um pouco de sua trajetória após a conclusão do Ensino Médio:

Então, quando eu terminei meu Ensino Médio, veio uma proposta do próprio MST e do sistema da direção da educação, que era um projeto “SIM EU POSSO”, inspirado em um método cubano de alfabetização. E veio essa proposta para mim, pesquisadora em Teófilo Otoni, logo de início. Eu tinha terminado meu Ensino Médio e estava só trabalhando, né? Nunca pensei em ser uma educadora, ainda mais educadora popular. Tive formação, e, bom, fui parar dentro de uma sala de aula, uma coisa que realmente eu nunca tinha pensado, mas foi algo muito construtivo para mim, que, às vezes, a gente só está atrás da cadeira, né? Quando a gente vai para a frente, é diferente, meu Deus, e como! Quando eu terminei o Ensino Médio, que era algo impossível, então eu estava meio perdida, não sabia o que fazer, até que veio essa proposta, e então fui fazer. Só que, nisso, eu comecei a fazer um curso que saiu para o grupo, que era de Agroecologia, porque Medicina eu pensava: “ah! Não vou conseguir”. E, enquanto isso, ia fazendo outros cursos. Nisso, eu fiz Administração, fiz um curso de formação militar, que é algo que eu odeio, não gostei mesmo. Eu não gosto de fazer algo que eu não gosto porque sabia que iria fazer com má vontade, mas aí eu entrei no curso de Agroecologia, que é algo que eu sou apaixonada, e continuei no programa “SIM EU POSSO” (Claudiane –Assentamento Liberdade –RE).

De forma semelhante aos relatos de Claudiane, Tiago também se viu confrontado com a necessidade de se inserir em algum programa de formação do MST ao final do Ensino Médio, momento em sua trajetória em que o sonho de cursar o Ensino Superior ainda se via distante. Assim, Tiago nos conta um pouco das ações desenvolvidas no programa “Sim eu

Posso”, mostrando-nos que a caminhada de formação dos(as) jovens no Assentamento passa pela formação pessoal, como também pela formação coletiva:

Aí, surgiu uma proposta para mim também, que era para participar do projeto de alfabetização de jovens e adultos, que é o “Sim eu Posso!”, que é o método cubano de alfabetização criado pela professora Leonela lá no ano de 2001, que ele é um método que associa letras a números para poderem as pessoas mais idosas, as pessoas jovens, aprender a ler e escrever, né? É um método muito interessante, que começou inspirado no método de Cuba para erradicar o analfabetismo. Esse método aí é um método que ele vai associando cada letra que você vai aprendendo a um alfabeto, aí ele não segue a linha do alfabeto normal, e segue a linha de outro alfabeto, criado de acordo com as letras que você mais usa na língua. Então, na língua portuguesa, por exemplo, começava com todas as vogais, depois vinham outras letras, como o R, que são muito usadas. E aí, você ia chegar de acordo com cada uma, né? Que seus alunos, para que pudessem aprender, e eu me entrei como educador. Foi um ano de muito aprendizado, também, que eu lidei com alunos dentro de sala de aula, né? Eu tinha 10 alunos, era no bairro de Periferia também, o que me fez pensar um pouco na periferia, conhecer outras realidades. E foi um ano de muito aprendizado para mim, um ano muito bacana, eu aprendi tanto. Aprendi muita coisa com meus alunos na sala de aula, e cada aula tem um tema também, para desenvolver com os alunos, conversar, e aí a gente vai conversando. Aprendi bastante com eles, e aí, dos 10 que eu tive, uma que não se alfabetizou, por causa dos problemas que ela tinha. Após fazer uma cirurgia no cérebro, ela não conseguia memorizar as coisas mesmo, mas dos 10, 9 aprenderam, e eu já fiquei bem feliz, né? (RE).

Os recortes trazidos das entrevistas e relatos autobiográficos desses dois jovens coloca em pauta que ser um jovem assentado(a) implica estar engajado, de alguma forma, com as atividades desenvolvidas pela comunidade. Notamos que, nesse percurso, tanto Tiago, quanto Claudiane, apresentaram ter construído aprendizagens importantes para a sua formação. Identificamos, ainda, que mais do que se formarem, esses(as) jovens também contribuem para a formação dos Assentamentos de Reforma Agrária, atuando ativamente nos projetos e programas oferecidos pelo próprio movimento.

A educação e a escolarização se colocam como importantes para o MST - a busca pelo “direito ao avanço, cada vez mais ampliado, da escolarização” (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 505) -, mas o movimento investe na educação de diferentes formas: pela constituição de coletivos; pela formação de educadores da Reforma Agrária; pela formação de seus próprios professores, via parcerias com universidades, como é o caso dos cursos de Pedagogia da Terra; e através de outras práticas que visam fortalecer a educação do grupo e a educação via escolarização (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012), como as vivenciadas por esses(as) jovens. Esses esforços em prol da educação e da escolarização colocam em ação diferentes matrizes: “trabalho, luta social, organização coletiva, cultura, conhecimento, história...” (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 505).

Decorrente do engajamento, identificamos outra figura do aprender: a luta – pelo engajamento com as atividades da comunidade, e com as lutas para acessar o Ensino Médio e permanecer na escola fora do Assentamento.

O engajamento desses(as) jovens nas atividades da comunidade diz muito sobre os vínculos entre aprendizagens e território, que se constroem na luta como jovens militantes do campo. Do ponto de vista teórico, a juventude do campo se apresenta em uma condição juvenil própria, com os seus modos de ver e interpretar o mundo, mas também com todos os dilemas vividos por cada jovem ao se confrontarem com os desafios para acessar o Ensino Superior e ou para se inserirem no mundo do trabalho. Tais dilemas relatados pelos(as) jovens participantes deste estudo se alinham às pesquisas sobre juventude, como o que Charlot (2011) problematiza ao discorrer sobre o acesso e a permanência na universidade, e o que Castro (2012) apresenta, ao favorecer um debate sobre a juventude do campo e os desafios do acesso à educação e ao trabalho. Vemos, ainda, em Galindo (2015), uma discussão acerca dos caminhos de construção da identidade juvenil no sindicalismo rural, e, em Leão e Antunes-Rocha (2015), o jovem do campo.

Destacamos o exposto por Leão e Antunes-Rocha (2015):

Nessa perspectiva, ser jovem do campo vincula-se com essa forma de se comprometer com as lutas emancipatórias, estar organizado em movimentos sociais/sindicais, enfim, organizar sua existência na possibilidade de produzir e reproduzir sua vida no âmbito do território camponês, entendido aqui como um espaço material/imaterial de produção de vida, mas que não se limita à definição geográfica (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 21).

Assim, para esses(as) jovens, tem-se o aprender como um sentido construído no solo das comunidades, onde se aprende a conviver e se organizar enquanto coletivo, se aprende a ouvir e a lutar. A respeito da luta vivida por cada jovem, parte-se da premissa de que elas e ele carregam consigo elementos da cultura que os(as) identificam enquanto jovens assentados(as), dentre os quais podemos citar os vínculos identitários construídos por meio das diferentes aprendizagens proporcionadas pela vida em comunidade. Podemos afirmar que, dentre os inúmeros saberes, que possibilitam aprendizagens de cunho social e epistêmica, aprendem-se os valores, a cultura, a cuidar de si e dos outros, a sobreviver no Assentamento, enfim, a serem jovens assentados(as). Esses aprendizados, que se consolidam pelas vivências na comunidade e fora dela, a exemplo dos (as) jovens participantes deste estudo.

A autobiografia da Claudiane também nos conta sobre essas relações identitária e cultural com a comunidade, que, por sua vez, se dão em um contexto de luta pela terra, como ela retrata:

Com os meus 17 para 18 anos, vi que próximo do Assentamento Liberdade começou uma ocupação, na área bem próximo dele que estava inativa, e eu curiosa, né? Porque eu vivia dentro de um Assentamento, mas eu não tinha essa ligação, até porque minha vó não deixava, mesmo ela sendo militante, né? Participava de reuniões e essas coisas. Mas eu sou uma pessoa curiosa, eu fui junto com uma juventude, e, chegando lá, eu gostei... é aquele negócio todo, quem já passou por ocupação sabe como que é, né? E decidi ficar, conversei com as pessoas e decidi me desafiar, e não era uma coisa fácil. E aí, minha família, eram sempre as pessoas que não incentivavam, não. E quando eu falei para ela que eu queria ficar acampada, ela riu da minha cara, e depois falou assim: “Ah! Você não vai aguentar nem um mês”, porque ela já passou por isso e ela sabe, né? Mas falar isso foi um pouco pesado e eu, como gosto de desafio, resolvi fazer um barraco de lona. Nossa, eu nunca tinha feito isso, mas deu certo, foi chegando gente daqui, gente dali, e pronto. E, depois disso, eu fui inserida nas tarefas. E aí, de cara, já fui para o setor de saúde da nossa organização, que também tem outros setores, como a Educação. Mas, de cara, eu disse: saúde. E comecei a me inserir nas tarefas, e teve várias formações. Uma delas foi a ventosa terapia, que eu fiz ali, e fui indo para as lutas, né? E estudando. Nesse período que eu fui acampar, eu ainda estava mais ou menos no meu segundo ano no Ensino Médio e era uma dificuldade muito grande, né? (Claudiane – Assentamento Liberdade -RE).

O relato de Claudiane traz à tona um pouco da trajetória de efetivação do Assentamento Liberdade e permite reafirmar os Assentamentos de Reforma Agrária como territórios, na perspectiva adotada por Da Silva (2019). O autor argumenta, ainda, que “a identidade simbólica dos movimentos sociais torna-se marcante na formação destes assentamentos” (DA SILVA, 2019, p. 5), e essa identidade simbólica também se apresenta na formação dos(as) jovens participantes deste estudo.

É possível, a partir disso, afirmar, como Fernandes (2006) e Da Silva (2019), que esses assentamentos se apresentam como territórios, se analisados para além da dimensão material, como proposto por Haesbaert (2004, 2011), mas, também, a partir da perspectiva imaterial e simbólica, das relações de poder que os cerceiam, bem como das territorialidades e multiterritorialidades estabelecidas entre viver em um Assentamento de Reforma Agrária e frequentar uma escola urbana, como retratado pelos(as) jovens. Pode-se refletir, ainda, sobre as relações de poder imbuídas neste processo, e que sobrepõem o urbano ao rural.

Por esse viés, avançamos para a reflexão acerca dessa dimensão simbólica e cultural, na qual se insere o nosso campo de pesquisa, para introduzir alguns dos desafios enfrentados pelos(as) jovens assentados(as) em sua luta pela continuidade dos estudos.

Nessa direção, nos alinhamos a Castro (2012, p. 442, aspas do original), na caracterização que faz sobre os(as) jovens do campo: “Em comum, trata-se de uma juventude que ainda se confronta com preconceitos das imagens ‘urbanas’ sobre o campo”. Tal

afirmação nos remete ao que os(as) jovens nos apresentam, ao discorrerem sobre a luta pelo acesso ao Ensino Médio, bem como sobre os desafios culturais enfrentados ao chegarem em uma escola urbana e se verem confrontados com o preconceito dos demais colegas.

Bruna, ao relatar sobre o período de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, apresenta um pouco dos desafios culturais enfrentados pelos(as) jovens do Assentamento Oziel Alves Pereira, ao se verem confrontados com a necessidade de estudar em uma escola localizada em um perímetro urbano próximo ao Assentamento. Sobre essa transição, a jovem registra:

Foi bem complicado. Assim, diferente da realidade da roça, e essa escola já é em uma área um pouco mais urbana, né? E a gente tinha que fazer um trajeto lá pelo mato do outro lado que é só um caminhozinho que dá para passar uma pessoa, uma atrás da outra, até chegar na escola, e era ali que a gente se sujava muito, né? Principalmente quando chovia. E aí, a gente chegava cheio de terra, e quando não chovia, a gente chegava cheio de poeira. E tinha que passar pelo Curral, e lá no final tinha uma torneira lá embaixo, que ficava de frente para onde tinha a sala dos alunos mais velhos lá em cima, assim, e ficava bem em frente a janela deles, e eles viam a gente limpando o pé, né? E aí começavam a gritar lá de cima, tirando onda com a nossa cara, chamando a gente de pé vermelho, né? De da roça, e a gente, apesar de eles falarem isso, a gente não ligava muito. Eles tinham não tinham a cultura de fazer mística igual a gente, mas aí a gente estava junto, né? E eles eram um pouco diferentes e tal... a gente tentava ficar mais junto possível, apesar de tudo, a gente era um grupo unido. Mesmo se tivesse alguma desavença, a gente ia junto para escola e voltava junto, porque é um trajeto um pouco isolado, e aí era um pouco perigoso para se fazer sozinha. Então, mesmo que tivesse alguma desavença, o grupo ia junto e voltava junto, e por isso que a gente estudava todos no mesmo horário, de manhã (RE).

A mesma experiência comparece nos registros de Tiago, em especial no relato escrito, no qual o jovem contextualiza o “choque” sentido por ele, e pelos colegas, nesse momento de transição para o Ensino Médio. Tiago pontua questões importantes sobre sua percepção quanto à qualidade do ensino, comparando com as metodologias e projetos desenvolvidos pela escola do Assentamento, e retrata um pouco da mesma experiência vivida por Bruna, no que se refere às diferenças culturais e à relação com os demais colegas:

Apesar de ter uma escola dentro do Assentamento, a cobertura de uma vida acadêmica completa até o Ensino Médio ainda era um sonho da comunidade. A escola só garantia o ensino até a 5ª série do Ensino Fundamental, obrigando as crianças da escola a terminarem seus estudos no bairro mais próximo do Assentamento (Escola Alexandre Peixoto da Silva – bairro Santa Paula). O choque com a diferença educacional é grande. Se de um lado tínhamos uma educação popular e criativa, do outro tínhamos um modelo tradicional de educação nada parecido com tudo que já tínhamos vivenciado. Apesar dos diferentes modelos e métodos educacionais, tinham professores muito bons, que contribuíram muito para o aprendizado dos nossos adolescentes e jovens dentro da escola (RA).

O relato de Thiago aponta a defesa pelas escolas do campo, no campo (ARROYO, 2012; CALDART, et. al, 2012; MOLINA, 2102; SANTOS, 2018) e nos Assentamentos de Reforma Agrária (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012; ROSENO, 2019). O que está em jogo, nessa defesa, é um embate marcado pelos pertencimentos territoriais e pela posse e manutenção da terra, no caso dos assentados(as); pelo diálogo que se estabelece entre escola e comunidade, por meio do qual se valora a terra e a cultura de quem nela vive; e pelas aprendizagens que se fazem na luta e nela encontram seus sentidos.

Tiago estabelece uma distinção entre a escola do Assentamento e a escola do Ensino Médio – entre a educação popular e um modelo tradicional de educação. Mas o relato dele apresenta outro aspecto que marca a luta vivida por esses jovens – o preconceito, a valoração do urbano sobre o rural, e do urbano sobre o Sem Terra:

O fato de morar em zona rural e ser jovem Sem Terra trazia preconceitos vindos da população estudantil urbana. O caminho que nos levava à escola era uma trilha de terra, aonde, muitas vezes, em tempos de chuva, chegávamos com os pés sujos de barro, e recebíamos apelidos como “Pé Vermelho” dos próprios estudantes da escola, e o fato de ser sujeito Sem Terra também nos trazia preconceitos pelos próprios colegas de classe (RA).

Leticia reafirma as diferenças de escola e a discriminação apontada por Thiago:

Eu não estudei todos os anos do Ensino Fundamental aqui, minha mãe, meu pai, se mudaram para Belo Horizonte, e lá eu estudei no terceiro ano. Quando a gente voltou, eu já fui para a outra escola e, querendo ou não, a quantidade de gente é maior, e, quando eu estudava, era até o sexto horário na parte da manhã e lá eram muitas salas, muitas crianças que, para nós, não era normal. A gente nunca pensava que a gente ia se mudar para lá, e era criança e adolescente junto. Aí pessoas diferentes, e tinham manias diferentes, e, no horário do recreio mesmo, era muito esquisito, a gente gostava de brincar, e eles não, eles gostavam de conversar e era muito chato. Quem é que queria ficar conversando? E depois veio essa questão de que a gente sofreu preconceito por ser sem-terra, eles chamavam a gente de pé vermelho. A gente ia pelo caminho aqui que era de terra e, quando chovia, eles chamavam a gente de pé vermelho, de vaquinha do sem-terra. Não sei, assim, acho que era mais por uma questão de preconceito, assim, por a gente morar na roça (Leticia - Assentamento Oziel Alves Pereira - RE).

Os relatos de Bruna, Leticia e Thiago remetem a uma perspectiva explorada nos estudos sobre relação com o saber e juventude: os aspectos sociais, nos quais a escola se coloca como um lugar de encontro com outros jovens, apontados por Charlot (2016) como uma marca das “culturas juvenis”. O autor afirma que a escola se apresenta como “um lugar para encontrar os amigos” (CHARLOT, 2016, p. 17), ou seja, como um lugar de interações, o que também se apresenta nos registros autobiográficos dos(as) jovens. Entretanto, no caso dos(as) jovens

do Assentamento, embora também sejam jovens, eles(as) não partilham dos mesmos territórios, de valores e pautas comuns – a própria qualificação “Sem Terra” faz com que sejam alvos de crítica e diferenciação.

Charlot (2009) confere importância a com quem se aprende, o que possibilita a entrada do sujeito na história da espécie humana, nos valores, nas normas, nas práticas culturais e sociais, e na apropriação dos saberes de cunho mais epistêmico, como os aprendidos na escola. Se no Ensino Fundamental, o aprender se liga ao coletivo do Assentamento (pais, mães, outros jovens, as professoras, também assentadas), no Ensino Médio, nesse outro território escolar que causa estranheza aos jovens, e no qual vivenciam discriminações, emerge como importante a figura do professor.

Nas entrevistas, Claudiane nos conta que a conclusão do Ensino Médio só foi possível graças à sua relação com os professores, uma vez que se encontrava também inserida nas atividades do acampamento em que morava, e enfrentava o desafio da distância para poder chegar até a escola:

Consegui vencer o Ensino Médio e, também, para deixar claro, assim, com toda a ajuda dos meus professores, que sempre foram muito sensíveis. O meu próprio diretor da Escola também sabe, que, às vezes, assim, tinha um momento que eu estava cansada, porque eu trabalhava durante o dia, já saía às 5 horas da tarde para tomar banho, pegava o ônibus para ir para escola, e, quando estava muito cansada, que não dava conta de ir, eu ligava para a escola e falava: “Hoje realmente não consigo, não dou conta. Estou muito cansada”, e aí os meus professores tinham essa disponibilidade, sabe? Depois passavam a matéria da prova no intervalo deles, diziam: “vou passar tal coisa, aí quando você chegar, você pode fazer o trabalho, e fazer algo assim.” Então, esse tipo de acompanhamento que estou dizendo que é muito importante, e até hoje os professores são importantes. Eles me dão um incentivo muito grande e ajuda. Na maioria das escolas não tem, mas eu acho que se eu tivesse os professores que não se importassem, né? Simplesmente passar e quisessem só me lascar, desculpa o palavreado, eu não teria conseguido (RE).

A relação professor-estudante também comparece nos relatos de Bruna sobre sua caminhada no Ensino Médio. A jovem apresenta como ponto importante para esse período o fato de alguns professores serem engajados com a pauta do MST, o que, segundo ela, favoreceu a compreensão de sua realidade por parte deles, e o incentivo para prosseguir nos estudos.

Esse momento me marcou, pois mesmo que a gente foi para lá, a gente ainda sentia que muitos professores, né? E nos acolhia, não tantos os outros alunos, mas os professores eram bem ligados ao nosso movimento, né? E, se não era do nosso movimento, tinha os mesmos ideais, e isso foi muito importante, né? Porque foi o

que incentivou a gente, que a gente viu que não é só a gente, né? Têm pessoas de fora que também têm esse pensamento. E não todos, mas a maioria dos professores, mesmo com todos as dificuldades por falta de material, ainda assim fizeram de tudo para poderem ajudar a gente, ensinar, né? E eles sempre incentivando, principalmente a gente que veio do Assentamento, gostavam muito da gente justamente pela força de vontade, né? A vontade de aprender. E eles viram isso na gente e a gente vê isso neles, né? E aqui tem uma coisa, que os professores daqui e os pais aqui sempre nos ensinaram, que é o respeito, então isso foi muito importante para ter uma relação com os professores e com a escola (RE).

Bruna ressalta, em sua entrevista, que os professores notavam o interesse dos(as) jovens assentados(as) em estudar, e prossegue afirmando que muitos professores a incentivavam a buscar o Ensino Superior. Assim, também observamos que esses(as) jovens são interessados e comprometidos com os estudos. Para esses sujeitos, a educação se revela como um valor e se reflete na luta diária pelo acesso aos diferentes níveis de ensino.

3.2.3. Cuidado

O movimento temporal empreendido nesta pesquisa nos permite “identificar processos” (CHARLOT, 2000, 2001, 2009) que configuram a relação com o saber desses jovens, e, nesses processos, identificamos outra figura do aprender –, o cuidado, e, por meio dele, a opção pela área da saúde.

Essa opção foi abordada nas trajetórias de Bruna, Claudiane e Tiago, os quais destacam que o desejo de cursar Medicina sempre esteve presente e podia ser notado nas atividades de cuidado desenvolvidas na família e/ou na comunidade. Claudiane, ao nos relatar a sua trajetória no Ensino Médio, destaca os desafios enfrentados no período em que optou por morar em um acampamento de Reforma Agrária. Interessante ressaltar a fala da jovem, quando, ao ser inserida nas atividades organizativas do acampamento, opta por se inserir nas ações do setor de saúde: “(...) E aí, de cara, já fui para o setor de saúde da nossa organização, que também tem outros setores, como a Educação. Mas, de cara, eu disse ‘saúde’, e comecei a me inserir.” (Claudiane – Assentamento Liberdade).(RE)

Os registros autobiográficos de Bruna nos apresentam o quanto as aprendizagens construídas na infância, na qual necessitava ajudar nos cuidados com a sua avó, foram determinantes para a sua busca pelo curso de Medicina. Desse modo, mesmo sabendo dos desafios para alcançar o sonho de cursar Medicina, ela dá início, ainda no Ensino Médio, à caminhada rumo a esse sonho. Apresentamos, assim, a entrevista de Bruna:

Como te falei, eu cuidava da minha vó, que já era doente, né? Ela tinha diabetes, hipertensão, e eu morei muito tempo com ela, então eu ajudava. Lá em casa, não tem ninguém ligada à saúde, né? E como não tinha ninguém com muita coragem,

então, desde muito cedo, aprendi aplicar insulina na minha avó sozinha, tinha 9 anos primeira vez que eu aprendi a fazer o curativo do pé dela, que ela machucou, e aí teve que fazer a cirurgia, e teve que tirar a parte do pé, né? E eu gostava de ajudar a trocar os curativos, então eu sempre tive uma ligação assim, né? Sempre gostei de cuidar das pessoas. E, quando cheguei no Ensino Médio, eu sabia que era difícil, minha mãe tentou me encaminhar em alguns momentos, sem pressionar, mas ela tentou ver se eu gostava de alguma outra coisa e, realmente, sempre gostei da área da saúde. E foi ela mesma que teve a certeza... ela conhece a filha que tem, ela mesma teve a certeza de que essa era minha área, e ela procurou descobrir se eu podia já iniciar, mesmo no Ensino Médio, a fazer o curso técnico de Enfermagem, né? E o que era mais real também, uma coisa que eu ia ter uma carreira, né? Com certeza, não ia deixar minha família trabalhando enquanto eu ficasse só por conta de estudo, sendo que eu podia estar trabalhando, ajudando também. Então, ela descobriu o curso que eu podia fazer enquanto fazia o Ensino Médio, né? E foi assim muito bom. Eu fiquei muito agradecida e gostei muito da ideia, mesmo porque eu ia ter uma carreira já garantida na área que eu conhecia, e poder ajudar minha família. Independente se eu ia conseguir fazer Medicina ou não, eu já teria o trabalho que eu gosto de fazer, né? E também ter certeza da área. Então, aí eu, no primeiro ano eu tentei, só que eu era muito nova e eles não deixaram fazer, e eu fui conseguir entrar no curso no final do primeiro ano, que aí eu já estava mais próxima dos 15 anos, e eles deixaram começar a fazer o curso, e aí eu comecei e foi dois anos e meio mais ou menos. Foi aí que eu estudava de segunda a sexta na escola, ainda tinha o horário extra, né? Que foi feito pelo governador. Então ficava até mais ou menos 1 hora da tarde na escola, e no sábado ficava o dia todo estudando para o curso, e ficava de 7 às 5 horas da tarde estudando. Depois de um tempo, começamos a fazer os estágios domingo e depois que eu me formei, a gente ainda ficou seis meses fazendo o curso. E aí, eu consegui fazer estágio durante um mês todo no hospital regional, e eu fiquei muito feliz de ir para lá, porque mesmo com todas as precariedades, eu sei hoje o que eu tenho de lidar... consigo trabalhar com falta de material, com a ausência de equipamentos no trabalho, né? Poucos enfermeiros e médicos. Mesmo faltando material e com muita gente, superlotação... foi muito bom, foi uma experiência boa, eu sou muito agradecida, tanto que os meus professores no curso, como meus professores na escola que sabia, né? Que eu estudava esse monte. E, também, pelos enfermeiros e enfermeiras, que receberam a gente lá no hospital e ajudaram, contribuíram para a nossa aprendizagem lá, e aí, depois que eu formei, foi 2 anos trabalhando (RE).

Por meio das proposições levantadas por Bruna e Claudiane, somos conduzidas a refletir, assim como Charlot (2011), sobre o sentido do aprender para esses(as) jovens assentados(as). Bernard Charlot (2011) afirma que:

“os jovens aprendem muitas coisas antes de entrar na escola – coisas essenciais para eles (‘a vida’). Eles já construíram relações com o ‘aprender’, com aquilo que significa aprender, com as razões pelas quais vale a pena aprender, com aqueles que lhes ensinam as coisas da vida” (CHARLOT, 2011, p. 149, aspas do original).

Desse modo, o autor afirma que as relações com as aprendizagens estabelecidas pelos(as) jovens na escola se constroem a partir de suas vivências, anteriores à escola. Assim, de acordo com o autor, “Não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender” (CHARLOT, 2011, p. 149).

A trajetória de Tiago se assemelha ao que já foi exposto anteriormente pelas colegas, por se identificarem com a área da saúde ainda no Ensino Médio, o que, por outro lado, não comparece nos relatos de Letícia. Entretanto, ao analisarmos os processos vividos por

esses(as) jovens, encontramos, nos registros autobiográficos, uma questão importante para refletirmos, que são os desafios enfrentados pela juventude para acessarem o Ensino Superior. Esse ponto reflexivo tem sido mencionado nas pesquisas da relação com o saber, por Bernard Charlot, em diferentes produções (1996, 2001, 2007, 2009, 2011, 2016), iniciadas na França, e posteriormente introduzidas no Brasil.

Charlot (2011, p. 9), ao introduzir o debate sobre o acesso e a permanência de jovens das camadas populares brasileiras à universidade, afirma que “Todos os jovens brasileiros sofrem a escassez de vagas em universidades de qualidade. Mas os jovens oriundos das camadas populares padecem ainda mais (...)”. O autor, assim, apresenta uma problemática vivida por muitos(as) jovens brasileiros, que se acentua no contexto vivido pela juventude do campo, incluindo os jovens assentados(as).

Para elucidar essa reflexão, apresentamos trechos das entrevistas de Tiago e Letícia, ambos do Assentamento Oziel Alves Pereira:

Em 2017, me formei no Ensino Médio e comecei a tentativa de entrar em uma universidade. No mesmo ano, tentei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), porém não consegui nota para passar para o curso de Medicina, que era o meu sonho. Pagar o curso estava fora de cogitação de acordo com as condições financeiras da minha família (Tiago –Assentamento Oziel Alves Pereira - RE).

Todo mundo, na verdade, já sonhou em ser médico quando criança, mas aí a gente vai crescendo, sabe? E esquece, porque ser médico aqui no Brasil é muito difícil. Não é tão fácil, é difícil, e mesmo se você tentar passar no ENEM, é complicado para se manter. Eu conheço muitas pessoas que já tentaram diversas vezes, ganharam 100% de bolsa, e que sofrem muito por questões financeiras. Então, assim, não é fácil. Se lá fora não é fácil, imagina aqui no Brasil (Letícia – Assentamento Oziel Alves Pereira - RE).

Cabe destacar que, mesmo em meio aos desafios, nota-se que a relação com o saber desses sujeitos se estabelece por meios dos vínculos territoriais. A partir disso, identificamos que há um desejo de permanecer nos assentamentos, daí a busca de cada um por cursos profissionalizantes e por trabalho. Mesmo pertencendo a uma região marcada pela cultura migratória, conforme exposto por Siqueira (2007, 2016), estes(as) jovens apresentam em seus relatos o desejo de permanecer nos assentamentos. O movimento de saídas dos jovens do campo desafia os estudos sobre juventude do campo, que buscam problematizar um discurso que parece simplista sobre a migração campo-cidade, denunciando a falta de condições dos jovens viverem no campo, pela ausência de políticas públicas, por exemplo, ou até mesmo pelas demandas em concluírem os estudos (CASTRO, 2012). Chama a atenção, no desejo desses(as) jovens assentados(as) de permanecer no campo, o fato de que, mesmo vivendo em

uma cultura migratória, eles(as) não aspiram sair do campo para a cidade, ou desejam migrar para outros países, diferindo, portanto, da realidade apresentada por Alves e Dayrel (2016) em um estudo desenvolvido na região do Vale do Rio Doce com jovens estudantes do Ensino Médio de um município de pequeno porte, cujas relações familiares são fortemente marcadas pela migração para o exterior.

A respeito da cultura migratória na região (ALVES e SIQUEIRA, 2020; SIQUEIRA, 2007; SIQUEIRA e SANTOS, 2016), identificamos que ela alcançou a família de Claudiane, por uma tia que migrou para a Espanha. Entretanto, para esses(as) jovens, os vínculos com a família e com os assentamentos são motivadores do desejo de ficar, como afirma Claudiane:

Olha, minha família, eu tenho uma tia que já foi para Espanha, né? E ficou 5 anos lá e retornou, disse que não estava aguentando ficar longe da família. Agora, eu nunca pensei isso aí, nunca... Já pensei assim: eu quero visitar todos os nossos estados, quero conhecer cada lugarzinho do Brasil, agora que eu já pensei em sair do Brasil, eu nunca pensei, eu sou medrosa! Sempre pensei nas condições da minha família, conheço bem as condições deles. Inclusive, eu tenho irmãos pequenos, ainda tenho uma irmã de 14 anos e o irmão de 12. Sou a irmã mais velha, e tem uma responsabilidade grande. Sempre pensei assim: eu preciso, né? Me formar em algo que eu vou poder ajudar os meus irmãos. Sempre tive as ideias no pensamento de também conseguir algo e me formar em algo que eu gostasse. Por isso, eu nunca pensei em sair do país (RE).

Identificamos, nesse processo, que os vínculos territoriais, o engajamento com a comunidade, e as relações familiares são fatores motivadores do desejo de permanecer nos assentamentos, pois dizem muito sobre essa identidade territorial marcada pelas vivências coletivas nas comunidades, o que nos aproxima das reflexões de Da Silva (2019), que discute os Assentamentos de Reforma Agrária e o sentido que lhes é conferido pelos sujeitos. Essa ideia é também apresentada na exposição de Tiago, ao enfatizar que migrou pela possibilidade de estudar:

Então, eu nunca pensei em sair de Valadares, mas a gente pensa nas possibilidades. Valadares é também uma cidade universitária, que dá muitas possibilidades de entrar na universidade. Então, nunca tinha pensado, assim, em sair da cidade, por agora não, eu estava trabalhando, pensava que, de repente, depois, mas aí é para frente né... Eu nunca tinha pensado nessa possibilidade, foi uma proposta, né? Aí eu aceitei (Tiago – Assentamento Oziel Aves Pereira - RE).

Nessa figura do aprender, conferimos que, para esses(as) jovens, o cuidado com o outro os acompanha desde a infância. Constatamos que, ao longo desse processo em que se insere a trajetória escolar, os jovens realizam a atividade metacognitiva de refletir sobre o

próprio processo, de aprendizagens do valor da educação, do engajamento, da luta, do cuidado – são aprendizagens tecidas nos vínculos territoriais no assentamento.

4. ESTAR LÁ: JOVENS ASSENTADOS(AS) NA ESCUELA LATINOAMERICANA DE MEDICINA - (ELAM) - DR. SALVADOR ALLENDE

O segundo movimento temporal empreendido pelas pesquisadoras se refere à identificação dos processos vividos pelos(as) jovens assentados e assentadas de Reforma Agrária da região do Vale do Rio Doce que optam por migrar para a Venezuela pela possibilidade de cursar Medicina. Desse movimento de “Estar lá”, que compreende as vivências na universidade, apresentamos a opção por esta universidade, e identificamos as figuras do aprender: **adaptação, prática e compartilhamento.**

4.1 NO MOVIMENTO AUTOBIOGRÁFICO: A OPÇÃO PELA UNIVERSIDADE

Para a compreensão do contexto em que os(as) participantes deste estudo se encontram inseridos, apresentamos algumas informações acerca da Escuela Latino-americana de Medicina (ELAM) Dr. Salvador Allende. Conferimos, a partir das buscas realizadas ao longo deste estudo, e das informações trazidas pelos(as) participantes, que esta é uma instituição situada em Caracas, na Venezuela, cuja proposta internacionalista se efetiva a partir do acolhimento de jovens de diferentes países da América Latina, Caribe, Estados Unidos, África, Ásia e Oceania.

A seguir, apresentamos duas figuras retiradas do sítio eletrônico: <http://www.abacq.org/calle/index.php?Venezuela>. As imagens retratam as entradas principais da ELAM. Nas legendas, encontramos informações sobre o ano em que a instituição foi fundada e um breve resumo sobre a sua proposta de acolher e formar médicos de diferentes países da América Latina a partir do programa de bolsas, que proporciona o acesso ao curso de Medicina de forma gratuita.

Figura 4 - Escuela Latino-americana de Medicina (ELAM) Dr. Salvador Allende

Filas de Mariche. Venezuela



La Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM) Doctor Salvador Allende, la sede de **Filas de Mariche**, en el estado de Miranda.



"Los Médicos del Futuro están aquí"

La Escuela Latinoamericana de Medicina Salvador Allende, es la "hermana" de la universidad cubana fundada el año 1999, parte del **Nuevo Programa de Formación de Médicos Latinoamericanos** que permite acceder a la carrera de medicina a jóvenes estudiantes de los países subdesarrollados. Los estudios son completamente gratuitos gracias a un sistema de becas ...

Fonte: Imagem Escola Latino-americana de Medicina Dr. Salvador Alhende. Disponível em: <http://www.abacq.org/calle/index.php?Venezuela>. Acesso em: 05 jan. 2021.

A Escola Latino-americana de Medicina (ELAM) Dr. Salvador Allende possui uma articulação estreita com os movimentos sociais e, por meio de parceria entre o MST e o Governo Bolivariano,¹⁶ foi possível a formação de médicos brasileiros em território venezuelano, de acordo com informações disponíveis no sítio eletrônico do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. De acordo com esse sítio eletrônico, a ELAM se insere no Programa Nacional de Capacitação em Medicina Integral Comunitária do governo venezuelano, que visa a formação em medicina preventiva e atenção primária à saúde, conforme preconizam as orientações da iniciativa pioneira, sediada em Cuba.

De acordo com as informações apresentadas pelos(as) participantes deste estudo, há, atualmente, mais de seis delegações em formação nessa instituição, sendo elas: Brasil, Zâmbia, Gana, Palestina, Haiti, Mali. Assim, a turma de jovens ingressantes no ano de 2019 totaliza 64. Por meio do conjunto de dados reunidos a partir do acesso a jornais e revistas brasileiros e venezuelanos, identificamos que a proposta pedagógica da ELAM se volta para a formação de médicos integrais comunitários, incluindo, em sua base formativa, o curso de nivelamento, "o Pré-Médico", com conteúdos básicos: Biologia, Química, Matemática e Informática Básica. Desde o primeiro ano, conforme apresentado nos relatos autobiográficos e entrevistas, os(as) estudantes são inseridos(as) nas atividades dos Centros de Diagnóstico Integral (CDI) e em consultórios parceiros. Isso favorece a articulação entre teoria e prática,

¹⁶ Disponível em: <https://mst.org.br/>. Acesso em: fev. 2021.

conforme explicitado nas entrevistas, e provoca a identificação com o campo de atuação médica.

No intuito de melhor apresentar a instituição, optamos pelo registro documental, inserindo informações extraídas de jornais venezuelanos, cujas fontes retratam um pouco sobre a instituição. A exemplo disso, temos uma matéria realizada pelo Jornal QUÉDATE A VER, publicada em 15 de abril de 2019, em comemoração aos doze anos da ELAM, conforme apresentamos a seguir:

Em 15 de abril de 2007, o **Comandante Hugo Chávez** inaugurou a Escola Latino-Americana de Medicina Dr. Salvador Allende (ELAM), em Caracas, graças à proposta nascida em Cuba, idealizada pelo **Comandante Fidel Castro**. A ELAM surge como resultado do acordo integracionista, compromisso de Sandino, que promove a colaboração e a complementação política, econômica e social dos países da América Latina, Caribe, Aliança Bolivariana para os Povos da Nossa América - Tratado de Comércio dos Povos ou ALBA - TCP e Estados de todas as latitudes comprometidos com a manutenção da saúde como um direito fundamental dos povos. Constitui um espaço vital de integração de povos, nações e governos, comprometidos em contribuir para a formação de Médicos Integrais Comunitários, com elevada formação científica, técnica, ética e humanística, com profunda vocação social e integrados em suas próprias comunidades. Os alunos formados nesta casa de estudos são profissionais formados com elevada preparação científica, humanística e solidária, capazes de atuar como agentes modificadores da mudança para o desenvolvimento humano sustentável, informou o portal conforme Conteúdo extraído do Jornal QUÉDATE A VER. Disponível em: <https://www.mpcomunas.gob.ve/2019/04/15/maduro-celebra-el-12-aniversario-de-la-escuela-latinoamericana-de-medicina-dr-salvador-allende/>. Acesso em: 05 jan. 2021.)

Figura 5

Venezuela comemora 12 anos da Escola Latino-Americana de Medicina Dr. Salvador Allende

Caracas, 15 de abril de 2019 VTV

O presidente da República Bolivariana da Venezuela, **Nicolás Maduro**, comemorou nesta segunda - feira os 12 anos da Escola Latino-Americana de Medicina Dr. Salvador Allende.

Por meio de sua conta na rede social digital **Twitter** @NicolásMaduro, o Chefe de Estado destacou que Graças à aliança Cuba-Venezuela, que estabelece a saúde como direito fundamental, a Escola Latino-Americana de Medicina Dr. Salvador Allende nasceu em um dia como hoje. São 12 anos formando médicos integrais pelo mundo com a mais alta formação ética e humanística.

COMEÇAR ▾ NACIONAIS ▾ ECONOMIA INTERNACIONAL ESPORTES

ÚLTIMA HORA: Osaka jogará na final da Austrália contra Brady após vencer Serena Williams



Matéria disponível em: <https://www.mpcomunas.gob.ve/2019/04/15/maduro-celebra-el-12-aniversario-de-la-escuela-latinoamericana-de-medicina-dr-salvador-allende/> Acesso em: 05 jan. 2021.

Os(as) jovens nos contam sobre o período de seleção para ingressar na ELAM, que se dá, inicialmente, em duas fases: a primeira fase consiste na indicação dos nomes pelo MST, que são selecionados conforme o número de vagas por regional; a segunda fase, por sua vez, se constitui em processo de entrevistas com representantes do Governo Bolivariano da Venezuela, que avaliam se os jovens possuem os requisitos necessários para ingressar no curso de Medicina. Após a seletiva, os jovens são conduzidos para a Escola Nacional Florestam Fernandes (ENFF), localizada em Guararema, a cerca de 70 km de São Paulo.

A figura a seguir nos apresenta a sede da Escola Nacional Florestam Fernandes.

Figura 6 - Escola Nacional Florestam Fernandes



Informações e imagem extraídas do sítio eletrônico: <https://www.amigosenff.org.br/uma-escola-em-construcao/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

É possível encontrar, no sítio eletrônico da ENFF, informações a respeito da estrutura da instituição, da proposta pedagógica e das bases que fundamentam as ações por ela desenvolvidas. A seguir, apresentamos um recorte da descrição:

Ao todo, são três salas de aula, que comportam juntas até 200 pessoas, um auditório, dois anfiteatros, uma biblioteca com 40 mil livros (obtidos por meio de doação), com espaço de leitura e ilha de edição. Além disso, a escola conta com quatro blocos de alojamento, refeitórios, lavanderia, estação de tratamento de esgotos e casas destinadas aos assessores e às famílias de trabalhadores que residem na escola. Dispõe, ainda, de uma horta que produz para consumo local, e árvores frutíferas espalhadas pelo terreno. Para o lazer, oferece um campo de futebol gramado e uma quadra multiuso coberta. O seu pleno funcionamento demanda a dedicação integral de 42 trabalhadores militantes residentes no local, de todas as áreas (da administrativa ao setor pedagógico, passando pela infraestrutura elétrica e sanitária e outros). Além disso, todos os que frequentam os seus cursos se encarregam da limpeza, dos cuidados com a horta e outros trabalhos que a manutenção da escola exige (Informações extraídas do sítio eletrônico: <https://www.amigosenff.org.br/uma-escola-em-construcao/>. Acesso em: 15 jan.2021).

Nessa instituição, os(as) jovens se preparam para migrar recebendo informações sobre a Venezuela, além de direcionamentos para enfrentarem os desafios vividos pela população local. A ENFF também proporciona aos(às) jovens estudantes cursos de espanhol, de conteúdos básicos a respeito da cultura local, e de respeito à diversidade. Na imagem a seguir, podemos observar como se efetiva este movimento formativo no interior da instituição:

Figura 7: Sala de estudos da ENFF



Disponível em: <https://www.amigosenff.org.br/uma-escola-em-construcao/>. Acesso em: 15 jan.2021.

De acordo com as informações apresentadas no portal eletrônico da instituição, notamos a abrangência das ações realizadas pela ENFF a partir da articulação internacionalista entre os movimentos sociais parceiros e demais países da América Latina e do mundo. Em redação dada pela própria instituição, temos alguns dados relevantes e que situam um pouco do que os(as) jovens participantes desta pesquisa esboçam em seus relatos:

Já passaram pela escola mais de vinte e quatro mil pessoas que participaram de cursos, seminários, conferências e visitas, oriundas de movimentos sociais do campo e da cidade, de todos os Estados do Brasil, de outros países da América Latina e da África. Mais de 500 professores voluntários (do Brasil, demais latino-americanos e de outras regiões) apoiam a escola nas áreas de Filosofia Política, Teoria do Conhecimento, Sociologia Rural, Economia Política da Agricultura, História Social do Brasil, Conjuntura Internacional, Administração e Gestão Social, Educação do Campo, Estudos Latino-americanos, etc. Além disso, oferece cursos superiores e de especialização, em convênio com mais de 35 universidades (por exemplo, Serviço Social e Direito) e mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe, por meio de convênio com a UNESP e Cátedra UNESCO de Educação do Campo. A ENFF também mantém convênio com mais de 15 escolas de formação em outros países (Disponível em: <https://www.amigosenff.org.br/uma-escola-em-construcao/>. Acesso em: 15 jan. 2021).

A respeito dessa preparação na Escola Nacional Florestan Fernandes, Tiago pontua:

Aí, tivemos lá na ENFF toda a formação preparatória, contando toda a situação do país em detalhes mesmo, sabe? Contando como são os estudos. E tivemos médicos da Venezuela que falaram das questões da saúde no país, do que levar, o que não levar. Eles foram lá para dar essa aula, e aí conversaram muito com a gente, sobre todo o passo, de como está a situação do país, e a gente tinha que se inserir dentro das formações, daí tinha formação de gênero, formação sobre respeitar a orientação sexual, porque lá na escola a gente vai lidar com todo tipo de pessoas possíveis né, porque são pessoas de culturas diferentes, como é uma escola internacionalista (RE).

Podemos conferir, a partir do que os(as) jovens nos apresentam em seus relatos, e das buscas realizadas no sítio eletrônico da ENFF, que a instituição promove a preparação dos(as) jovens ao longo desse período de seleção para ingressarem no curso de Medicina na Venezuela. São oferecidos cursos de Espanhol, para que tenham um conhecimento básico da língua, além de formação sobre a história e a realidade da Venezuela, e sobre a situação econômica do país. A instituição promove momentos de formação ampla, a fim de auxiliá-los nesse processo de ida para outro país, o que se apresenta como um cuidado com essa juventude que migra para estudar.

Por essa preparação, a qual os(as) jovens assentados(as) acessam logo ao se inserirem no processo seletivo, podemos refletir que ocorre um movimento diferente da realidade vivida pelos demais jovens da Região do Vale do Rio Doce que migram para trabalhar, como vemos nos estudos de Siqueira (2007, 2016), e ainda diferente do que Iorio (2018) expressa sobre a migração qualificada, pela qual os sujeitos que migram já apresentam uma qualificação. Nesse sentido, vemos que a realidade dos(as) participantes deste estudo é diferente do que se apresenta na pesquisa feita por Iorio (2018) na qual os participantes já apresentavam uma qualificação e optavam por migrar para países em que já dominavam a língua por exemplo. Vemos que, ao receberem o convite para estudar Medicina, surgem ansiedades e incertezas por não dominarem a língua e pela própria condição financeira.

A respeito do processo de seleção, passadas as duas fases seletivas, os(as) jovens relatam que retornam para os assentamentos, onde aguardam o parecer favorável para viajarem em direção à ELAM. Esse momento, segundo os(as) jovens, é marcado por ansiedades e incertezas, como retrata a Bruna:

Aí, a gente voltou para casa, com a certeza de que a gente tinha que reformular o que a gente iria levar para lá, e sem saber se a gente ia realmente para Venezuela, ou não, porque tudo dependia dessa entrevista. E aí, muito tempo assim, esperando, sem saber se a gente ia, ou não, mas já nos preparando, então eles finalmente falaram: vocês vão! Então, agora você se ajeita para poder ir... Aí já subiu aquela ansiedade e aquele nervosismo, a família estava apreensiva, e também torcendo para tudo dar certo, mas, claro, fica apreensiva, né? Ainda mais que a maioria de nós mora todo mundo perto, e todo mundo se conhece, né? A família se conhece, então ficava ali tentando equilibrar coisa ou outra, mas, ainda assim, aquele nervosismo subia, né? E aí, finalmente, a gente foi, pegamos o voo, nos encontramos todos em Manaus, não fomos para São Paulo dessa vez, nos encontramos em Manaus, e em Manaus a gente pegou um voo direto para Caracas na Venezuela (RE).

Os relatos de Bruna e Tiago nos contam um pouco desse percurso até a chegada na Venezuela, o que nos mostra, também, que, nesse processo, as aprendizagens construídas na ENFF contribuiriam, de certo modo, para que eles pudessem não somente conhecer a realidade em que seriam inseridos enquanto migrantes, mas ainda ofereceu-lhes a segurança necessária para a ida, o que contribui para encorajar e incentivar os jovens como aponta Marandola-Junior (2010, p. 441), ao afirmar que, na migração, de modo geral, há “ fatores de encorajamento, a identificação com o lugar é crucial”.

Na próxima seção, apresentamos as figuras do aprender identificadas nesse movimento temporal tecido ao longo deste estudo.

4.2. AS FIGURAS DO APRENDER: ADAPTAÇÃO; PRÁTICA; COMPARTILHAMENTO

O movimento temporal empreendido nesta seção se apresenta no Estar lá na Venezuela, especialmente no primeiro momento, que é o desafio da chegada em outro país. O conjunto de material empírico nos possibilita enunciar algumas figuras do aprender identificadas como precursoras das aprendizagens estabelecidas pelos(as) jovens em sua condição de migrantes, sendo elas: a adaptação, a prática e o compartilhamento.

A vivência da experiência migratória pelos jovens nos mostrou que os vínculos entre as aprendizagens e os territórios se expressam em cada atividade, desde o processo de adaptação, até aos modos como enfrentam o desafio de compartilhar a vida em um ambiente diverso, com pessoas diversas. Essa proposição nos aproxima das reflexões de migração, se pensada a partir dos desafios enfrentados por migrantes para se adaptarem à nova realidade, e da importância das redes para o estabelecimento de vínculos pelos sujeitos, conforme exposto por Saquet e Mondardo (2008).

4.2.1 Adaptação

Para identificar os processos de aprendizagens dos(as) jovens assentados(as) enquanto migrantes na Venezuela, retomamos o ponto de partida: a adaptação.

O processo de adaptação vivido pelos(as) jovens assentados(as) ao chegarem na Venezuela nos coloca alguns dos desafios enfrentados por eles(as) enquanto migrantes, bem como o esforço empreendido para se adaptarem à realidade do país. Em muitos momentos ao

longo das análises do material empírico, identificamos que enfrentaram os desafios com a língua, com as questões culturais do país, com a alimentação. Além desses estranhamentos e constrangimentos por estarem em um território com hábitos e valores diferentes, enfrentaram as saudades da família, dos amigos e do cotidiano vivido em seus territórios. Vivenciaram, assim, experiências semelhantes às vividas por migrantes que saem do Brasil para trabalhar, como apontado em estudos sobre migração (SIQUEIRA, 2007, 2013; IORIO, 2018; ALVES; SIQUEIRA, 2020).

Esses desafios aparecem nas histórias autobiográficas de Bruna, Claudiane, Letícia e Tiago. Para Bruna, o maior desafio foi o idioma, entretanto, a jovem assentada ainda pontua que no início houve uma dificuldade em se adaptar às demais culturas presentes no cotidiano da universidade.

Hoje a gente já está mais acostumado, hoje a gente se adaptou bem na escola. A gente vive com outras culturas. Tem, no mínimo, mais seis delegações lá, né? Mali, Zâmbia, Gana, Palestina, Haiti, e todos os movimentos sociais e seus países. No início, é um pouco complicado para compartilhar tantas culturas, né? Mas hoje a gente já se adaptou, a gente adquiriu hábitos deles também, né? Assim como eles aprenderam nosso idioma, se misturam. Principalmente, o espanhol, que é parecido com o português. A maioria deles hoje fala mais português do que espanhol, principalmente na pandemia (Bruna – Assentamento Oziel Alves Pereira - RE).

Para Claudiane, os desafios de se adaptar foram marcantes, sendo que a jovem destaca dois, o idioma (espanhol) e a metodologia de ensino:

Foram dois desafios gigantesco, e o primeiro foi o idioma, né? Porque é muito difícil você já falar em outro idioma, e estudando, então... Muito mais, né? Mas você tem que ter atenção redobrada, principalmente quem não sabe nada de espanhol. O segundo foi a metodologia de estudo do país, né? Porque a gente tem o costume de ter o professor o tempo todo, ele falando na frente, falando... Falando... Lá, a gente tem um professor, mas não é o tempo todo, então a gente tem umas aulas e, daí, antes da aula com o professor, a gente tem uma videoaula em espanhol, que é mais difícil você ver a videoaula em espanhol do que ter alguém falando isso com você, assim, de cara a cara. E que, nossa, eu custei... Eu custei a acostumar com essa metodologia deles. Têm vezes que você pergunta, né? Eles... não são todos os professores, a maioria deles, pede para você esperar eles explicarem tudo primeiro, para você anotar, e, às vezes, não dá nem tempo. Porém, alguns professores falam assim, isso está lá no livro, pega lá, e aí, nossa, é muito difícil... Mas tem alguns professores atenciosos que, quando não dá, eles falam: quando acabar a aula, passa na minha sala, mas é complicada essa metodologia de videoaulas, e o professor é apenas para tirar algumas dúvidas (RE).

Claudiane também apresenta a questão cultural como desafiadora, não somente para ela, mas para todos os demais colegas. A jovem diz ter se sentido acolhida ao chegar no país

pelos funcionários da universidade, pelas pessoas que atendiam no CDI, e pelos demais colegas que já se encontravam na ELAM, entretanto, no cotidiano da universidade, percebeu alguns entraves em que necessitou de uma articulação dos colegas para se fazer ouvir. Nesse aspecto, notamos como a formação crítica proporcionada pelas vivências nas comunidades contribui para o posicionamento desses(as) jovens, mesmo estando em outro território. Leva-se, portanto, a territorialidade como jovem assentado(a) para esta universidade.

Olha, o tratamento deles foi incrível. Eu até me assustei porque é diferente do que ocorre, aqui no Brasil, né? A gente tem algumas pessoas, sabe acolher, acho até que o brasileiro é um pouco carinhoso, mas quando você chega na Venezuela, pensa que nós os brasileiros somos um pouco arrogantes. Eles ficam o tempo todo perguntando como que você está, perguntando, nossa, tudo, assim, querendo saber, ah! Você está com saudades de casa? Ah! Você quer conversar? Você quer aprender a falar isso? A cultura deles, né? Claro que é diferente da nossa, e foi algo assim, também, eu achei muito incrível, maravilhoso, mas também custei, em mim, nem me adaptar com a alimentação, também, mas se você realmente quer fazer, você aprende a gostar. Agora eu, particularmente, né? Mesmo pela minha orientação sexual, eu não tive dificuldade, mas eu presenciei algumas companheiras, porque o país, né? É mais militar, e você não anda nas ruas de short, você não vai ver mulheres de short, por exemplo, o que aqui no Brasil a gente vê, né? Mulheres, e não só mulheres, como homens. Aqui tem que ficar de calça e blusa de manga. Não é permitido uma mulher de short dentro da nossa própria escola, a gente... As meninas sofreram um pouco de preconceito por causa disso, não podia entrar de short dentro do refeitório da universidade em horário que era fora de aula, que a gente tinha os horários livres, e que a gente podia almoçar e jantar, e a gente não sabia disso, as meninas iam de short que estava calor. A gente tem uniforme para o dia todo, mas a gente gosta de usar short, e elas foram algumas vezes barradas por homens de lá (...). Nós, e os próprios meninos da nossa turma de brasileiros, também se juntaram. Dissemos: pessoal, não é assim, vocês disseram que a escola é a nossa casa e queremos que seja de fato a nossa casa. E foi todo o processo assim, a gente conversa, e a gente teve que fazer com que eles nos escutassem para poder conseguir, sabe? Ter um mínimo de respeito, mas hoje não, hoje não é mais assim, está mais tranquilo) (RE).

Outro ponto se apresenta na entrevista de Letícia, que relata que, para ela, além de aprender outra língua, a alimentação também foi um desafio. Adaptar-se à cultura alimentar do povo venezuelano comparece em sua fala, e a jovem ainda diz que, nesse período, teve a oportunidade de construir outros aprendizados, como, por exemplo: aprender a lidar com o dinheiro e a fazer compras.

O maior desafio, o primeiro maior desafio foi para mim o idioma, o segundo maior é a questão da alimentação, que é diferente. A gente não tem o mesmo gosto. Eles têm um tipo de jeito de fazer a comida que é diferente da nossa, a nossa comida é temperada, e a deles não é tão temperada, é mais picante, por exemplo, mas eles não usam alho para temperar as comidas. Teve gente que sentiu nas primeiras semanas. Com o tempo, a gente aprendeu a mexer com o dinheiro de lá, para fazer compras, e comprar as coisas que a gente mais gostava de comer. Então, por mais que faltava um tempero, a gente comprava o nosso e dava um jeitinho na comida (RE).

Tiago também apresenta como desafio o idioma: “[...] *é um outro mundo, assim, é totalmente diferente lá, eles falam muito rápido, e aí, no começo, foi a questão do espanhol que mais pegou a gente*”. A visão do jovem sobre as precariedades do país e sobre a acolhida do povo venezuelano marca o período de adaptação vivido por ele. A partir disso, é possível refletir sobre o exposto pelos autores Saquet e Mondardo (2008), geógrafos cujas bases teóricas ressaltam a importância das redes para essa adaptação em outro território, movimento este que se configura em um processo de reterritorialização. Desse modo, os autores afirmam que

Aprender as estratégias desenvolvidas durante o percurso da mobilidade, as ações criadas entre migrantes e não migrantes no território de destino e com o território de origem, os vínculos culturais e econômicos, os contatos tecidos na mobilidade, os contatos cotidianos entre migrantes que contribuem para o processo de reterritorialização e que são estabelecidos entre amigos e parentes, no trabalho, na festa, na rua, perpassa pela construção de territórios em rede. Pertencer à rede social na migração implica oportunizar recursos e informações, o que permite ao migrante amenizar as dificuldades de sua trajetória, instalação e adaptação, desde sua partida até a hospedagem no local de destino, além da abertura de possibilidades e/ou garantia do emprego (SAQUET; MONDARDO, 2008, p. 127).

Nesse sentido, reconhecemos a importância das relações tecidas pelos(as) jovens ao se estabelecerem na Venezuela, para a efetivação de um processo de adaptação que lhes assegurasse a permanência. Os laços mantidos entre o coletivo da região de Governador Valadares também se apresentaram relevantes nesse processo, como retratado por Claudiane durante a entrevista:

Olha, a gente fica assim, a par das coisas que acontecem nos assentamentos, porque nós de Minas, a gente pegou essa tarefa juntos, ninguém solta a mão de ninguém. Então, todas as decisões, principalmente relacionadas a nós cinco, a gente senta, conversa, às vezes alguém está passando por uma coisa muito complicada, né? Na família. A gente faz esse momento entre nós de Minas. Mas, assim, os meninos... assim, a Bruna, a Brígida, né? Tem pouco tempo que conheci, tive mais contato com elas agora nesse período que a gente foi para Venezuela, mas o Thiago eu já tinha convivido com ele em outros momentos, e a Brígida também, mas nem tanto. Eu já estava com ele, e, agora, os outros quatro, eles cresceram juntos, né? Então, assim, eu só fui entrando, né? ... [risos] Eu acho é que eles me adotaram, na verdade, inclusive todas as famílias, né? Também... Está tudo junto assim, e, se um está precisando de algo na Venezuela, a gente senta e a gente conversa, conversa com as famílias para ver, sempre assim (RE).

Ao nomearmos esta figura do aprender, adaptação, podemos identificar nela diferentes aprendizagens. Ao migrarem, e para se adaptarem (BRUNA, BRÍGIDA, CLAUDIANE E TIAGO), se confrontam com a necessidade de aprender outro idioma, de aprender a se alimentar a partir do contexto cultural e econômico vivido pelo país, além de aprender a se relacionar com os demais colegas também migrantes. Importante salientar que esses(as) jovens, diante do contexto vivido, necessitaram aprender outras regras escolares, como a

cantar o hino da Venezuela e a que tipo de vestimenta usar para circular nas mediações da universidade, uma vez que também se viram inseridos em outro modelo de educação, o que implicou o movimento de busca por outra forma de aprender formas de portar naquele território e os conteúdos escolares necessários para a formação médica.

4.2.2 Prática Médica

Na Venezuela, os(as) jovens aprenderam muitas coisas, e, dentre essas aprendizagens, identificamos o aprender a prática médica, que acontece logo no primeiro ano do curso de Medicina. Como já mencionado na introdução desse capítulo, a proposta pedagógica da ELAM contempla o curso de nivelamento, o Pré-Médico, com conteúdos básicos: Biologia, Química, Matemática e Informática Básica, além de proporcionar, já em seu início, a vivência de práticas médicas nos Centros de Diagnóstico Integral (CDI) e em consultórios parceiros localizados nas proximidades da instituição.

Podemos identificar como se constituía o Pré-Médico a partir das de Tiago:

O Pré-Médico é um... É como se fosse um cursinho básico de várias matérias para poder nivelar o conhecimento dos estudantes que estão chegando na escola, para poderem se inserir no mundo de medicina com um nível mais ou menos nivelado. Foi bacana, foi um período que eu tive professores muito bons durante um período, e outros não muito bons. Teve a jornada científica, e tivemos um professor maravilhoso cubano, que a gente teve. Esse Pré-Médico também, ele é para nivelar, mas ele também é para a pessoa ir se identificando, e você vai ver se você vai ter dificuldade, se você não vai ter... Você já vai mais ou menos entendendo isso. E saber como que vão ser as coisas de política também, teve muita matéria boa acrescentando bastante. Aprendemos as metodologias, de como se organizar para estudar as matérias mais difíceis, e aí é um processo bem bacana de aprendizado, que durou cerca de três meses (Tiago – Assentamento Oziel Alves Pereira- RE).

Tal experiência também é apontada por Letícia ao longo da entrevista:

Quando a gente inicia a Medicina, né? A gente é dividido em outro grupo, e a gente é inserido nos CDI, que é tipo o postinho daqui. Eu mesma fui umas três vezes para um consultório, e aí é uma ou duas vezes na semana, de acordo com o transporte da escola. E é obrigatório você ir, mas com a pandemia não teve, mas é obrigatório.(RE)

Para Claudiane, a experiência no Pré-Médico é marcada pela adaptação à rotina de estudos e avaliações. A jovem destaca que nesse período a rotina era mais intensa, fato que foi interrompido devido ao surgimento do novo Coronavírus, que instaurou um contexto de pandemia em todo o mundo. Seguimos, assim, com trechos da entrevista de Claudiane:

Quando a gente chegou lá, né? A gente teve esse período de Pré-Médico, que é onde a gente ia ter alguns estudos do próprio Ensino Médio, para gente fazer a prova, né? Quando fosse uma preparação, e era uma preparação, que a gente ia fazer uma prova para realmente poder começar o curso. Quando a gente começou o curso, foi muito difícil, pelo idioma, teve uma complicação muito grande porque a gente tinha aula todos os dias e tinha os professores cubanos. E, com o passar do tempo, a gente começou a ter aulas no CDI, aulas práticas, era aula o dia todo. A gente ia para esse centro e voltava, depois voltava, tinha prova, porque era prova duas vezes por semana, que a gente quase não dormia de manhã, aí estudava e voltava. Segunda-feira tinha prova e à noite você já estudava, porque já tinha conteúdo novo para você poder estudar para fazer a próxima prova, então era assim. Contudo, porém, quando iniciou a pandemia, ficou diferente, né? Porque como a gente está no primeiro ano, a gente não poderia mais ir para o CDI, a gente continuou na escola tendo algumas aulas com os professores, mas era bem menos, era em grupos reduzidos, até porque a gente tem uma prova nacional a cada 3 meses. Se você não passar nessa prova, tem o direito de repetir e se você não passa nela você repete o ano e você pode perder sua bolsa. Então, era estudo o tempo todo, assim, e como a gente também quase não conhecia o país, a gente não saiu muito, até por questão de segurança. Então era mais estudo, e estudos individuais também (RE)

Bruna, ao produzir o relato autobiográfico, também aponta a interrupção das práticas no CDI, ocasionada pelo contexto de pandemia da Covid-19:

No dia 13 de março, o país todo entrou de quarentena social por causa da Covid-19, e tomando todas as medidas preventivas e paliativas possíveis. Na escola não foi diferente, foram cancelados os CDIs (Centro de Diagnóstico Integral), que faziam parte de nossa unidade curricular, e o número de funcionários circulantes na escola diminuiu, vindo apenas aqueles que se faziam necessários, e cancelando as aulas presenciais (Bruna – Assentamento Ozziel Alves Pereira).

Os relatos autobiográficos nos levam a refletir sobre a relação com o saber e as práticas médicas, considerando que esta aproximação com o CDI logo no primeiro ano do curso de Medicina possibilita aos(as) estudantes atribuírem sentido aos conhecimentos científicos adquiridos a partir do momento em que ingressam na universidade.

Na perspectiva da relação com o saber, aprender se refere a:

adquirir saberes, mas também, de forma mais genérica, controlar actividades, objectos da vida corrente, formas relacionais. O universo da ‘aprendizagem’ é muito mais amplo que o do saber, se entendermos por saber um conteúdo de consciência enunciable através da linguagem. (CHARLOT, 2009, p. 25, aspas do original).

Notamos, nesse processo de construção das aprendizagens práticas pelos(as) jovens assentados(as), que aprendem a observar a atuação médica no âmbito dos consultórios, a articular a teoria com a prática, dentre outros, como retrata Tiago:

Desde o primeiro ano, a gente tem visitas em CDI, que é Centro de Diagnóstico Integral, é como se fosse um postinho daqui do Brasil, desse postinho de saúde de bairro, né? Mas é um pouquinho mais evoluído, digamos assim, têm uns que tem laboratório próprio, têm alguns que têm fisioterapia na reabilitação, a sala de cirurgia e têm vários setores dentro de um CDI, pelo menos o que eu fiquei tem muitos setores. Então, a gente já começa no primeiro ano dentro do CDI, a gente faz no dia umas três visitas. Começou com uma visita por semana e, quando encerrou o primeiro mês, logo no segundo mês, a gente já começou a ir três vezes por semana, e no CDI ele pega as matérias que você estuda na universidade, é essa a matéria que você vai ver no CDI. Por exemplo, a articulação aqui do joelho, articulação em qual classificação? Em que osso? Aí mostra no osso dela, assim... E aprendendo nessa linha está integrando o que a gente aprende até a hora que a gente aprende na prática. No CDI, a gente tinha algumas práticas, para fazer algumas coisas básicas de enfermagem, como, por exemplo, dar uma injeção, aferir a pressão, a realizar a entrevista com o paciente, e a gente aprendeu algumas técnicas de escuta ao paciente (RE).

Ao refletirmos sobre as aprendizagens práticas de que tratam ao longo das entrevistas constatamos que auxiliam na construção de sentido pelos(as) jovens, o que é destacado por Charlot (2009, p. 158): “o aprender passa pela construção de sentido”. Em uma pesquisa realizada nos liceus profissionalizantes, o autor observa que, ao se inserirem nas atividades de estágios, ocorre uma valorização da prática pelos(as) estudantes jovens, bem como das atividades ligadas ao futuro profissional, muitas vezes sobrepondo o valor conferido àquelas aprendizagens disciplinares construídas em sala. Essa reflexão se aproxima ao vivido pelos(as) jovens participantes desta pesquisa, uma vez que, ao discorrerem sobre a prática médica iniciada já no primeiro ano do curso de Medicina, conferem a essa atividade tamanho valor que possibilita a eles(as) vislumbrarem sua atuação como futuros médicos. Pode-se afirmar, pelos relatos, que, mesmo em um curto espaço-tempo, foi possível aos(às) estudantes efetivarem aprendizagens importantes para a sua atuação, como aprenderem a se relacionar com os habitantes de Caracas na Venezuela, cuja cultura difere da de suas origens, outrossim, aprenderam, ainda, a relacionar os saberes teóricos com a prática médica desenvolvida nos CDI's.

4.2.3 Compartilhamento

Nesse processo vivido pelos(as) jovens, de estar lá em outro país, o compartilhamento se faz no encontro com os demais jovens também migrantes. Assim, nos relatos autobiográficos, esses(as) jovens contam que o fazer coletivo sempre esteve presente nas vivências dentro das comunidades, o que se efetiva também estando lá na Venezuela. O contexto vivido pelos(as) jovens assentados(as) em sua condição de migrantes na Venezuela

passa pela experiência de estar em uma instituição com outros jovens de diferentes nacionalidades. Foi possível observamos, em cada relato, que a vivência coletiva, que anteriormente se dava no solo dos assentamentos, se amplia, abarcando sujeitos diversos, como citado ao longo das entrevistas.

Observamos que aprender a conviver e a compartilhar a vida com colegas de diferentes países é uma marca que comparece nas histórias autobiográficas. Os(as) jovens nos dizem também que, com algumas culturas, a interação no início foi mais difícil, o que podemos conferir no que nos conta Tiago:

Tem muitas outras pessoas de nacionalidades diferentes. Nós somos cinco delegações e tem Palestina, Haiti, Zâmbia, Mali, e tem uma pessoa da Gana também. Aí, a gente interage muito com as pessoas de outras delegações. O Brasil todo alegrão, já chegou chegando, e a gente se integra bem, eles já até aprenderam a falar nosso idioma. Palestina foi o mais difícil, eles têm cultura muito machista, mas a gente mudou muito eles, sabe? (Tiago – Assentamento Oziel Alves Pereira - RE).

Claudiane nos conta que, por meio da convivência com os outros colegas, foi possível construir laços de amizade. No relato dessa jovem, observamos que ocorre um aprendizado mútuo, e aprender a língua dos colegas para se comunicar é um movimento que favorece o estreitamento de laços, o acolhimento. Claudiane afirma que conseguiu se aproximar mais de alguns países: “*Nosso Deus! Em vez da gente aprender o espanhol, a gente ensinou foi o português... Todo mundo fala um pouquinho de português, mas, sim, eu acho que a amizade que fiz na escola foi com Zâmbia, Palestina, e tem mais... [risos]*”.

Ela relata ter percebido que o país que mais enviou jovens do campo para cursar Medicina foi o Brasil:

Inclusive as observações que nós fizemos, né? Que quem mais tem jovens do campo é o Brasil. O Brasil foi o país que mandou realmente jovens do Campo, mas dos outros países não. A gente não chegou a perguntar, né? Mas você observa na conversa, e a gente viu que não vieram do campo, mas são pessoas de organizações de Esquerda. São pessoas que vieram de organizações, a não ser a Palestina, que vieram refugiados e se inseriram no programa.

Bruna, em seus relatos, apresenta um pouco da rotina vivenciada na universidade, e pontua que na escola há espaços próprios para lazer. Destaca, também, os desafios enfrentados pela pandemia:

Nós moramos no mesmo prédio [...] tem dois andares. É separado, também, porque tem um dos corredores dos meninos e os corredores das meninas, né? Então, a gente tem os banheiros que fica dentro dos corredores, então não se mistura. Tem a privacidade das meninas e a privacidade dos meninos, e a gente se encontra quando a gente sai desses corredores e vai para as salas de aulas, ou então vamos para a praça, né? Ou para a quadra, espaço do comedouro, e lá tem os espaços, graças a Deus. A gente tem academia. Tem a quadra, né? Então, é bem equipado. A gente tem espaço de lazer, espaço para estudo, até a sala de aula que ficou fora dos alojamentos, né? Ficam perto da praça, e a gente se encontra quando tem [aula], quando vamos para a sala de aula [...]. Toda segunda-feira a gente tem o Ato Cívico, né? Que é o momento que é regra do país, né? E regra da ELAM, principalmente, que é o momento em que se reúnem todas as delegações para cantar o hino nacional, a gente canta o hino nacional da Venezuela. E [...] ~~¶~~ depois que a gente vai para a sala de aula estudar, e cada grupo tem o seu horário, cada grupo tem sua metodologia. E aí, nessa pandemia, isso foi mais organizado ainda porque, como não podia ter essas aglomerações, eram grupos bem menores, e cada grupo tinha seu dia para estudo. A escola adaptou bem para não deixar a gente à toa e não correr tantos riscos. Porque, querendo ou não, de qualquer maneira, a gente ia correr risco disso, mas a gente conseguiu estudar mesmo estando em quarentena. Quando era quarentena radical, não tinha aula, sem quarentena radical, a gente ia para a sala em grupos menores para não ter aglomeração, e eram grupos que estavam sempre próximos. Então, tinha o não compartilhamento desse tipo, e quem testava positivo não estava nesses espaços, né? Eles viviam isolados. Para fora da escola, inclusive, e eram tratados. Depois, quando saísse o resultado negativo, eles voltavam e, realmente, eles tinham todo cuidado do mundo. A gente fez mais de um teste na escola, entendeu? Para poder comprovar que não tinha o vírus e, graças a Deus, depois de um tempo, todo mundo já voltou para a escola (Bruna – Assentamento Oziel Alves Pereira - RE).

A Covid-19 modificou consideravelmente a rotina dos(as) estudantes, como vimos nos relatos de Bruna. Entretanto, observamos que, mesmo em meio ao isolamento, esses(as) jovens se mobilizaram para acolher os(as) colegas que passavam pela situação de isolamento. O cuidado aprendido pelas vivências nas comunidades se expressava agora nas situações de cuidado com os(as) colegas na Venezuela. A esse respeito, Bruna nos conta:

Tem as nossas instâncias no MST, que aí envolve a turma toda, né? E tem nós de Minas Gerais, que quando temos algum problema, alguém tem algum problema, ou quando um de nós está com alguma dificuldade, a gente se reúne para poder tentar resolver. Quando alguém tem alguma dificuldade no estudo, também. Recentemente, o Thiago e a Brígida foram para o isolamento e voltaram abalados, então tudo que a gente podia fazer para poder ajudar, a gente fez, principalmente nós de Minas Gerais. A gente gosta de se reunir para poder resolver isso, então a gente senta, conversa, e, se alguém tem alguma dificuldade, a gente fala. Quando eles foram para o isolamento, eu, Claudiane e Letícia ficamos lá. A gente ia fazer pipoca, fazer bolo, e mandava para eles lá, então é uma parceria, né? Que é para vida toda, independente disso, um cuida do outro (Bruna – Assentamento Oziel Alves Pereira - RE).

A partir dos relatos, podemos identificar que os(as) jovens apresentam traços marcantes da identidade territorial, que os confrontam pela condição de migrante, mas na qual também se apresenta a territorialidade como assentados(as). Essa territorialidade, marcada pela identidade territorial desses(as) jovens, se confirma nas atividades desenvolvidas no cotidiano na universidade, e em como se organizam diante das situações que precisam resolver. Podemos conferir, assim, a maneira como se organizam para tomar decisões coletivas, a forma como lidam com os desafios da adaptação, o cuidado pelo outro e o compromisso em afirmar o pertencimento ao MST, os quais são expressos tanto nos registros autobiográficos, quanto nas entrevistas. Esses fatores podem ser observados a partir da entrevista de Claudiane:

Mesmo que a gente esteja longe do nosso país, longe da nossa organização, a gente tenta manter presente a nossa cultura, os nossos princípios, as nossas místicas, mesmo dentro da escola, na passagem para outras pessoas e outros países, então a gente mantém essa coletividade. Principalmente durante esse período de pandemia, né? A gente sempre manteve, até porque a gente conhece as condições de cada pessoa da nossa turma, imagina, né? Já tem mais de um ano que, mesmo, claro que tem confusão, brigas, mas a gente tem que se manter em atividade. Lá, temos esses momentos, e a gente fazia a roda de conversa, fazer as formações, né? Formação de gênero, tudo assim... Fazer jogos, porque brasileiro gosta de futebol, né? A gente chamava as outras delegações também para interagir, fazer torneios, e sempre pensando assim. Nesse período que a gente ficou doente, não podia sair da escola, a gente sempre procurava fazer algo. Inclusive, a gente teve momento do nosso setor de saúde lá dentro da escola, que preparava aulas de zumba (Claudiane – Assentamento Liberdade - RE).

Nessa figura do aprender, verificamos as diversas aprendizagens construídas pelos(as) estudantes nesse processo em que aprendem a compartilhar o espaço material, como no caso dos alojamentos em que residem, mas também aprendem a conviver, a se posicionar e compartilhar os diferentes modos de pensar em relação à vida, como um contínuo processo de desconstrução e reconstrução. Outro aprendizado que podemos conferir se alinha ao cuidado, uma vez que, mesmo enfrentando a situação de isolamento ocasionada pelo contexto de pandemia da Covid-19, esses(as) jovens aprendem a cuidar uns dos outros, a promover momentos de lazer, e a compreender/auxiliar nas dificuldades enfrentadas por cada colega.

Os relatos dos(as) jovens participantes deste estudo nos permitem aproximar da reflexão de Bernard Charlot (2005, p. 136) que, ao discorrer sobre as diferenças culturais presentes no cotidiano da escola, salienta que, há muitos anos, se reivindica discutir essas diferenças, não pela menção a uma referência de origem, mas em referência a “uma comunidade de vida” da escola. O autor prossegue a reflexão, afirmando que a “cultura é uma

construção de sentido que permite tomar consciência de suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo”. Nesse ponto, retomamos a questão central deste estudo: Que relações entre vínculos territoriais e aprendizagens são estabelecidas pelos(as) jovens assentados(as) que migram para acessar o Ensino Superior em outro país? Podemos considerar a existência de marcas culturais do campo nas ações cotidianas dos(as) jovens, mesmo estando fora de suas comunidades, o que faz crer que a identidade territorial extrapola os limites geográficos do território.

5. ESTAR LÁ E ESTAR AQUI – MULTITERRITORIALIDADES DE JOVENS ASSENTADOS NA UNIVERSIDADE, ENTRE A VENEZUELA E O BRASIL

“Sejamos o pesadelo dos que querem roubar nossos sonhos”

Che Guevara

A epígrafe que abre esta seção foi citada por Bruna na conclusão do relato escrito. A jovem, após abordar os desafios enfrentados em sua trajetória até chegar ao curso de Medicina, reafirma que sua caminhada se deu em um contexto de luta, de sonhos e de militância no movimento do MST, a qual também é parte da trajetória dos(as) demais jovens participantes deste estudo, no Brasil e na Venezuela. A militância se apresenta no movimento de simultaneidade temporal e territorial, multiterritorialidades, que compreendem o *ESTAR LÁ* (cursando Medicina na Venezuela) e, ao mesmo tempo, *ESTAR AQUI* (no Assentamento Oziel Alves Pereira e no Assentamento Liberdade).

O estar entre esses territórios, demarcado pela territorialidade simbólica com o Assentamento, se expressa na **rotina** vivida por Bruna, Brígida, Claudiane, Letícia e Tiago em outro país, em seus desafios de territorialização. As análises das entrevistas, do relato autobiográfico, e do diário de observação, e as buscas realizadas em sítios eletrônicos, nos permitiram identificar três figuras do aprender: **a rotina, a militância e o retorno**. Essas três figuras nos apresentam um movimento temporal, vivido pelos(as) participantes deste estudo, que expressa a multiterritorialidade como possibilidade de experimentar, ao mesmo tempo, diferentes territórios.

Assis (2002), em seu estudo sobre o fluxo migratório na região do Vale do Rio Doce, em especial de valadarenses que migram para os Estados Unidos para trabalhar, busca “evidenciar como o processo migratório (re)articula as relações sociais, particularmente as relações familiares e de gênero, pois são os valadarenses nos Estados Unidos e suas famílias

no Brasil que vivenciam e compartilham desse drama de partir, esperar e retornar” (ASSIS, 2002, p. 12).

A autora procura analisar a experiência migratória da cidade de Governador Valadares, observando pessoas que deixaram a cidade no período entre as décadas de 1960 e 1990 em busca de trabalho. Nesse estudo, ela propõe um movimento de análise entre o “estar lá e o estar aqui”, que se constrói por entrevistas com valadarenses residentes nos Estados Unidos – EUA, pelo contato com os familiares desses emigrantes no Brasil, e por meio da leitura de cartas compartilhadas entre os sujeitos. Para compreendermos essa proposta, recorreremos ao que a própria autora aponta:

Desta forma, “*lá e aqui*”, reuni inicialmente dados sobre o histórico da imigração, entrevistei emigrantes da década de 60 e dos anos 80-90. Estar lá, que foi o trabalho de campo nos Estados Unidos, permitiu a ligação das histórias que estava lendo nas cartas com a vida cotidiana nos Estados Unidos, revelando as contradições e ambigüidades do projeto com relação a volta e indicando para novos padrões de gênero e família. Na realidade, os dados demonstraram que foi se construindo um relato acerca das trajetórias de emigrantes e suas famílias nos quais estes dois momentos misturavam-se, são valadarenses falando de suas idas e vindas (ASSIS, 2002, p. 149, aspas e grifos do original).

Nessa perspectiva, a autora afirma que esses emigrantes possuem ligação afetiva com os familiares em Governador Valadares, e que se comunicam por meio de cartas e telefonemas. Assis (2002, p. 153) aponta que esses emigrantes “Em sua grande maioria possuem o projeto de retornar ao Brasil” e, ainda, que “pode-se afirmar que na cidade existe um campo social que coloca em relação as pessoas que permaneceram com a realidade da migração” (ASSIS, 2002, p. 153).

Provocadas pelas reflexões da autora, nos atentamos para o movimento dos(as) jovens assentados(as) que se encontram na Venezuela, e, embora os motivos que os(as) conduziram a migrar sejam diferentes da motivação dos demais migrantes da região de Governador Valadares, eles(as) também mantêm os vínculos afetivos com os familiares e projetam o retorno ao Brasil. O que nos chama a atenção nesse movimento vivido pelos(as) jovens se refere aos vínculos territoriais com o Assentamento, que extrapolam os limites geográficos. Apesar de estarem distantes, esses(as) estudantes ultrapassam as fronteiras da Venezuela de modo simbólico, e levam para a universidade as práticas do Assentamento, aprendidas no coletivo e no MST. A educação, pauta cara ao MST, se faz no chão do Assentamento – nas escolas, nos debates, nos movimentos que integram, na militância (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012), chega à universidade e incorpora, a esse território, outros saberes e

práticas (ROSENO, 2019). No caso dos(as) jovens que participam deste estudo, os saberes são incorporados às práticas como estudantes em outro país.

Por essa perspectiva, observamos que o modo como esses(as) jovens se organizam enquanto coletivo, e as atividades desenvolvidas na ELAM, nos apresentam traços da identidade territorial que se reafirma e se faz presente, mesmo estando longe da comunidade de que são parte, pelo sentimento de pertença aos assentamentos, pelo engajamento na luta e no movimento, pelos modos como se organizam e se articulam em suas tarefas diárias. As projeções de um futuro profissional se apresentam a partir dos vínculos territoriais e do desejo de dar à comunidade melhores condições de cuidado/saúde no retorno.

5.1 Rotina

Um movimento empreendido na análise, e apresentado nos capítulos anteriores, foi conhecer os sujeitos, suas identidades e trajetórias até a chegada à ELAM, bem como as vivências iniciais nela ocorridas.

Compreendemos que, no cotidiano desses(as) jovens que chegam a essa universidade fora do Brasil, pela via do MST, se tecem inúmeras aprendizagens. O olhar das pesquisadoras se volta, então, para a rotina universitária, no entendimento de que o saber construído no contexto da universidade enquanto estudantes, no compartilhamento nos alojamentos, no desenvolvimento da prática médica no CDI e, ainda, na relação com o outro (os venezuelanos), contribui para a formação dos(as) futuros(as) médicos(as).

Inicialmente, refletimos que a Venezuela não é um destino natural para jovens brasileiros que migram para estudar. Encontramos, nos estudos de Iorio (2018), alguns apontamentos que indicam a pertinência dessa reflexão, uma vez que, de acordo com a autora, é possível notar, nos últimos anos, a crescente mobilidade de jovens estudantes brasileiros em busca do Ensino Superior em outro país, em um movimento de internacionalização em países de língua inglesa como o Estados Unidos e em Portugal, objeto de estudo da pesquisadora (IORIO, 2018).

Segundo a autora, os motivos que levam à mobilidade estudantil universitária são diversos, dentre os quais se destacam: o incentivo das políticas públicas educacionais e programas que ofertam bolsas de estudos e oportunidades de inserção no mercado de trabalho, a rede de contatos com pessoas do país no qual se pretende cursar o Ensino Superior, o custo de vida, a língua, o currículo e o prestígio da universidade. Esses não são os motivos que levam à migração dos(as) jovens assentados(as), pois o acesso à universidade em outro país,

nesse caso, se dá via MST, em acordos de cooperação entre Brasil e Cuba, que formou os primeiros médicos ligados ao movimento no exterior, e, mais recentemente, com a Venezuela, conforme se pode conferir nas publicações do sítio eletrônico do MST¹⁷ e em matérias a esse respeito. Um pouco da rotina desses(as) jovens já foi apresentada no capítulo anterior e, neste capítulo, destacamos outras aprendizagens, que se ligam à sobrevivência no país, e à própria situação econômica da Venezuela¹⁸.

Partimos, então, para os aprendizados apresentados pelos(as) jovens em suas vivências na Venezuela que se referem ao contexto político e econômico do país, como retratado por Claudiane na entrevista oral, na qual relata sobre esse aprendizado ainda na fase de seleção: *“Aprendemos sobre o processo do bloqueio econômico que a Venezuela passa, sobre um pouco da história deles, da história do presidente que faleceu, que é muito importante, e que o país defende muito”*. Essa aprendizagem é marcada pelo direcionamento político assumido na fase de seleção, que pauta o tema do bloqueio econômico dos Estados Unidos, a história, mas também a personificação de um presidente. Na entrevista, Claudiane registra a diferença entre apenas ouvir matérias sobre a situação do país e estar vivendo a realidade do bloqueio: *“Então, você sempre ouve dizer das revoluções, agora você está participando de uma revolução, e vendo o que é o socialismo. Quando você chega no país que está passando por isso, é outra coisa”* (RE).

Letícia apresenta, ao longo das entrevistas, um pouco da realidade da Venezuela e introduz os desafios cotidianos vividos com a questão da água, o que, de acordo com ela, se agravou com o contexto da pandemia:

Então, tem muita dificuldade com água, comida e medicamento. Quando você chega, você não percebe, mas com o tempo... Meu Deus! É muito difícil! Temos uma dificuldade com água, porque a água dentro da escola vem do caminhão pipa, e agora, com a pandemia, está vindo semana sim, semana não, porque está uma semana restrita e outra semana flexível. Então, na semana restrita, se acabar a água, a gente fica sem água lá. Temos que dar um jeito, assim, hoje, a escola tem caixas d'águas grandes, assim, o caminhão vinha e enchia, mas quando acaba, a gente passa aperto, porque a água que nós tomamos banho, ela não é própria para usar na cozinha. Essa água que usamos para tomar banho é uma água suja, então, na verdade, você não toma banho, você está se sujando... [risos] Mas quando não tem, ficamos sem água mesmo, não tem jeito (RE).

Outro ponto destacado por Letícia se refere à alimentação, realidade que a jovem menciona como um desafio:

¹⁷ Portal de acesso às matérias referentes ao MST. Disponível em: <https://mst.org.br/>. Acesso em 15 jan.2020.

¹⁸Neste estudo, não empreendemos uma análise das dificuldades vividas pelo país, e nos restringimos às vivências estudantis do grupo participante do estudo. No sítio eletrônico do MST, há diversas reportagens sobre ações solidárias e embates políticos vividos pelo país. Acesso em: fev. 2021.

E é uma realidade muito difícil, sabe? As pessoas acham que a gente fala brincando. Até na comida, às vezes, eles enviam para nós arroz puro, dificilmente tinha alguma coisa, às vezes tinha dois pedacinhos de ovo. Na maioria das vezes, é só massa mesmo, arroz ou macarrão branco, dificilmente tem alguma coisa assim (RE).

Assim, aprende-se a conviver com as restrições com relação a água e alimentação, mas, a despeito dessas dificuldades, apresentam-se relatos positivos da acolhida feita pelo povo venezuelano: *“eles têm um prazer muito grande em receber estudantes de outras nacionalidades. Dentro do país, vemos um orgulho muito grande disso, dessa solidariedade. Eles acolhem a gente de verdade, sabe?”*. A partir do que Tiago nos apresenta, notamos que, enquanto migrantes, os(as) estudantes se sentem acolhidos no país, se sentem respeitados, atravessam as dificuldades cotidianas, e estabelecem laços de pertencimento com esse novo território.

A esse respeito, Claudiane salienta que, entre eles(as) (participantes do estudo), há um consenso, um desejo de ajudar o país onde cursam Medicina: *“a tarefa não é só estudar, mas ajudar o país, que, se der alguma coisa no país, a gente está lá, e é o nosso segundo país, a nossa casa, então, se precisar da nossa ajuda, estaremos disponíveis para qualquer coisa”* (RE). A jovem nos mostra que há, para além dos compromissos afetivos, os aprendizados demarcados pela identidade territorial como jovens assentados(as), nos quais estudar se traduz em participação social, comprometimento com uma dada realidade social, e reflete as bases formativas do MST e sua matriz educativa (ARROYO, 2012; ROSENO, 2019).

Retornando à rotina dos(as) estudantes na Venezuela, Bruna registra brevemente que a vivenciam como qualquer outro(a) jovem estudante, entretanto, essa vivência se dá em outra realidade e, nesse contexto, precisam estabelecer outras relações com o saber, e se veem compelidos a outras aprendizagens.

Destacamos que a rotina dos(as) jovens, como retratado por Bruna, compreende vivências próprias da juventude, como o interesse de organizar, proporcionar momentos de lazer, e vivenciá-los enquanto jovens. Nesses momentos de lazer, observamos que trazem as práticas que eram vivenciadas nos assentamentos, como no caso dos esportes (vôlei, futebol). Além disso, nas interações nos alojamentos comparece a culinária brasileira, como referência ao território, mas também como uma prática vivida no campo, nas visitas ao fim da tarde, e na alimentação compartilhada, como Tiago relata:

Aí, a gente acorda pela manhã e estuda bastante. Nos intervalos dos estudos, podemos fazer algumas atividades: jogar futebol, vôlei. Sempre tem uma convivência no final da tarde. Eu sempre vou para o futebol e, mais à noite, a gente sempre vai na casa de alguém, né? A casa que é a habitação... A gente sempre tem

alguém pra visitar e fazer alguma coisinha, comidas do Brasil, né? Coisas diferentes. Eu, às vezes, eu saio da escola no fim de semana também (RE).

Como estudantes migrantes, vemos que esses(as) jovens enfrentam também outros desafios, que se assemelham aos de demais estudantes brasileiros que migram para estudar. Nos estudos de Iorio (2018) sobre estudantes que migram para Portugal para cursar o Ensino Superior, tem-se que esses jovens migrantes enfrentam o desafio da adaptação, da língua, e da qualidade da formação no Brasil. A autora registra e reflete sobre o relato de um brasileiro: “o que ainda impede a ida dos estudantes brasileiros do ensino superior para o exterior é a qualidade da formação (no Brasil)” (IORIO, 2018, p. 184).

Esse apontamento também é constatado pelos sujeitos desta pesquisa, os quais, ao se inserirem no curso de Medicina, refletem sobre a formação: “*não gosto de comparar coisas, mas, em relação aos outros países que foram também, e tinham acabado de sair do Ensino Médio, nós os brasileiros estávamos bem inferiores, se comparado com Zâmbia, por exemplo [...]*” (Tiago –RE). Essa dificuldade impele esses(as) estudantes a outras aprendizagens, como apresentado por Tiago ao descrever os saberes construídos ao chegarem na Venezuela:

Então, quando chegamos na Venezuela, vimos um outro mundo. Assim, é totalmente diferente estar lá. Eles falam muito rápido, e aí, no começo, foi uma dificuldade a questão do espanhol, porque a gente não tinha noção de espanhol. Logo no início, tivemos matérias como Biologia, Ecologia, que eu também tinha estudado antes, mas não de forma avançada. E aí, quando a gente chega lá na Venezuela, já vemos também a Microbiologia, que é o básico do primeiro ano do curso, e a Bioquímica. Todas são matérias de Ensino Médio, só que um pouco mais avançado. Para mim, ver essas disciplinas não foi tão difícil, mas tiveram pessoas que apresentaram muita dificuldade (RE).

Nesse contexto, vemos que os(as) jovens teceram esforços para superar as dificuldades de compreensão da língua, e dos conteúdos abordados no início do curso. Temos, ainda, o que Bruna descreve sobre a rotina dos estudantes na Venezuela, que sofreu mudanças a partir da pandemia da Covid-19, na qual as instituições de ensino de todo o mundo necessitaram se readaptar, inclusive do Brasil.

Ao acessarmos os dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OECD, por meio do editorial eletrônico, encontramos a visão geral da educação 2020, que registra os desafios de crianças, jovens e adultos no âmbito. Esse relatório registra: “Os alunos desfavorecidos tiveram mais dificuldade em se ajustar ao ensino à distância” (OECD, 2020, p. 9), fato que nos conduz à reflexão, uma vez que isso se torna ainda mais latente para os estudantes do campo, cujo acesso a internet de qualidade se apresenta como

um desafio em diversas realidades, inclusive para os(as) participantes deste estudo, como conferimos por meio das entrevistas.

Claudiane também retrata um pouco sobre a rotina e aponta os desafios de estudar no período de pandemia:

Quando iniciou a pandemia, ficou diferente, né? Porque, como estamos no primeiro ano, não podíamos mais ir para o CDI. Nós continuamos na escola tendo algumas aulas com os professores, mas era bem menos, e acontecia em grupos reduzidos, até porque a gente tem uma prova nacional a cada 3 meses (RE).

Os percalços vividos pelos(as) estudantes no contexto de pandemia foram um desafio para estes(as) jovens, tanto pelas mudanças feitas pela instituição para desenvolver suas atividades mantendo todos os padrões de segurança, quanto pela acessibilidade a tecnologias digitais e internet de qualidade devido à precariedade da escola, como Letícia aborda em sua entrevista:

Entramos em quarentena extrema e não tinha mais aula, parou de vez, porque o governo não tinha uma proposta de como iria voltar a estudar. Ficamos esperando, mas parado, assim, entre aspas, porque toda semana tinha que entregar um trabalho como reposição daquela prova semanal. Os professores faziam assim: colocavam lá no quadro e a gente tirava foto da atividade. Mas depois foi melhorando um pouco, já dava para acessar a internet. Baixamos o aplicativo para poder enviar a atividade via Bluetooth, porque na Venezuela tem a dificuldade de papel. É muito difícil conseguir imprimir ou xerocar as atividades e é caríssimo um pacote de papel, e eu não sei como, assim, tudo lá é muito frágil, as máquinas de xerox, tudo estragava. Meu Deus! Que dificuldade aquela escola tem. Eu ficava pensando. (RE).

Apresentamos, ainda, um recorte das observações realizadas no diário da pesquisadora, que também esboça a dificuldade de se efetivarem as entrevistas com os(as) jovens nesse contexto de pandemia, para ilustrar que a acessibilidade tecnológica se constitui como um desafio que se torna ainda mais latente pelas condições econômicas, políticas e sociais enfrentadas pelo país, conforme retratado por Letícia em textos anteriores, e expresso, aqui, pelos registros no diário de observação.

Ao longo de toda a semana, fomos conversando sobre a videochamada que faríamos para conversar e agendar as entrevistas. Nisso, estipulamos juntos uma escala, para que, ao longo do domingo, cada um pudesse conversar comigo, no horário que fosse mais acessível. Para a escala, sempre conversávamos à noite ou durante a madrugada [no meu caso, madrugada aqui no Brasil], porque todos os jovens apresentavam dificuldade com a internet. De fato, percebi que as mensagens que eu enviava ao longo do dia só eram lidas à noite. Certo dia no grupo, Bruna relatou que, durante o dia, quando eles(as) estão em aula, a internet da escola fica muito lenta, e é a única internet que eles(as) têm acesso. Mas eu tive a confirmação dessa situação no domingo em que agendamos as chamadas de vídeo. Nesse domingo, fiquei cerca de duas horas tentando contato e não conseguia. Tiago precisou sair dos limites da escola para conseguir me avisar que lá estava chovendo e que a internet estava ruim. Nesse dia, todos relataram a mesma situação. Era por volta

das 23h de domingo, quando recebi uma mensagem de Claudiane dizendo que eles se reuniram para tentar me ligar, porém não estavam conseguindo, nem mesmo o áudio do WhatsApp era enviado. Foi um desafio enorme, e não saímos do lugar. Chegamos, então, à conclusão de que teríamos que baixar um aplicativo para gravação de tela e, assim, nos dias das entrevistas, utilizar esse aplicativo (Diário de Observação).

O contexto de pandemia apresentou-se desafiador para os(as) jovens participantes deste estudo, mas também possibilitou a esses(as) estudantes, e aos demais estudantes da ELAM, uma vivência da prática médica, por meio das iniciativas da própria universidade de atuar no enfrentamento à pandemia, tanto no contexto local, como em outros países. Acerca dessas iniciativas, destacamos a matéria a seguir, que relata a primeira ação dos jovens no combate ao coronavírus.

Em buscas realizadas nos jornais da Venezuela, encontramos, a matéria¹⁹ “Estudantes brasileiros de Medicina na Venezuela auxiliam comunidades no combate ao coronavírus”:

Militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que estudam medicina integral comunitária na Escola Latino-americana de Medicina Salvador Allende (ELAM), em Caracas, estão ajudando no combate e na prevenção ao novo coronavírus na comuna de Altos de Lídice. Marilene Marcia da Silva, do MST de Pernambuco, e Rubens Bernardino do Carmo Filho, do MST do Paraná, são dois dos 47 estudantes brasileiros da delegação Elenira Rezende que vão periodicamente, de porta em porta, ensinar os cuidados básicos contra o vírus. Somente na Comuna Socialista de Altos de Lídice, na favela de La Pastora, no centro da capital, os militantes sem terra visitaram 220 famílias ensinando os métodos corretos de higienização das mãos, dos alimentos e explicando detalhes sobre o funcionamento do vírus e seus impactos a nível global.

Outro ponto a ser destacado é que, em meio a esse contexto de pandemia, os(as) jovens retornaram ao Brasil, a fim de passarem o período de férias escolares no país. A expectativa do retorno pode ser conferida por meio das mensagens trocadas no grupo de WhatsApp, que foram acompanhadas pela pesquisadora, e que mostram a alegria do reencontro com amigos e familiares, e com o coletivo do Assentamento, como relata Leticia durante a entrevista: *“Agora que a gente voltou, fica todo mundo querendo saber como estamos, assim, ficamos meio tristes de não poder ir à casa de todo mundo, de não poder encontrar”*.

Retornar ao Brasil, para as férias no ano de 2020, possibilitou aos(às) jovens essa vivência múltipla, pelas idas e vindas de um território a outro, e podemos afirmar que a

¹⁹ Matéria disponível em: no sítio eletrônico: <https://operamundi.uol.com.br/coronavirus/63965/estudantes-brasileiros-de-medicina-na-venezuela-auxiliam-comunidades-no-combate-ao-coronavirus>, Acesso em: 20 jan. 2021.

experiência das férias mostra também a força do coletivo – no estar lá, e ao viabilizarem a vinda para o Assentamento. Ao acompanhar esse processo, notamos que os(as) jovens se reuniram para organizar suas férias, para não deixar ninguém sem visitar seus familiares, como vemos na entrevista de Bruna:

Como foi agora para poder vir, nós tínhamos duas colegas que acharam que não iam conseguir vir, mas nos juntamos e foi muito rápido. Avisaram a gente no sábado à noite, que a gente recebeu a notícia de que viríamos na segunda às 06h da manhã, e aí, rapidamente, a gente se juntou e conseguimos dinheiro com as passagens delas, para elas conseguirem ir para casa também. Falamos assim: esse ano todo mundo vai para casa, todo mundo vai ver sua família! Depois de um ano dentro da escola em isolamento, falamos que nós merecemos e, agora, esse ano, todo mundo vai para casa nas férias (RE).

É possível, a partir dos relatos desses processos vividos por cada jovem assentado(a), no movimento de estar lá e aqui, refletirmos sobre as multiterritorialidades como estudantes em outro país e como assentados(as).

Os processos de relação com o saber desses(as) jovens encontram-se implicados na identidade territorial como jovens assentados(as). Mesmo em outro país, na condição de migrantes, eles(as) se reúnem para se organizarem enquanto jovens assentados(as), quando relatam que mantêm diálogo com os Assentamentos. Esse é o caso de Tiago, que nos explica que ocorre uma comunicação e um esforço para estar ciente dos acontecimentos nos Assentamentos, e repassar a situação vivida por eles(as) na Venezuela: “*nós enviamos mensalmente uma carta falando como estão as coisas, aí eles vão nos dando um respaldo também sobre como está aqui [Brasil]*”(RE). Além disso, a partir do registrado pela pesquisadora no diário de observação, foi possível constatar que os jovens se reuniam, dialogavam entre si sobre as dificuldades enfrentadas na Venezuela e as enfrentadas pela comunidade (no Brasil):

Em meio a tantas conversas ao longo da semana, Bruna indicou que fariam um encontro, como costumemente fazem para tratar dos desafios enfrentados pelo grupo da regional de Minas Gerais, principalmente dos cinco jovens de Governador Valadares. Nessa reunião, Bruna pretendia apresentar a questão da dificuldade com a internet e tentaria propor nova agenda para a realização das entrevistas (Diário de Observação).

Os dois territórios se conectam na mesma pauta de luta e nas preocupações desses(as) jovens – eles(as) vivenciam a territorialidade em “um sentido mais efetivo, seja ele material, ou imaterial” (HAESBAERT, 2014, p. 64), no sentido de defesa da materialidade da terra, que

requer aprendizagens sobre modos de organização e força coletiva; ou como imaterialidade, por meio de “uma identidade territorial” (IDEM), como parte de um mesmo movimento.

Nesse processo, que vincula aprendizagens e pertencimentos territoriais, ocorre também um comprometimento e um engajamento dos(as) jovens com o processo vivido nesta pesquisa, mostrando o valor do registro da luta para esse grupo. Cada um, mesmo em suas limitações em função da internet, se esforçava e se comprometia em colaborar com o processo de produção dos dados da pesquisa, e com a pesquisadora. O diálogo permanente no grupo de WhatsApp, o compartilhamento das angústias e dos desafios cotidianos se apresentavam com frequência em nossas conversas, como no dia em que tentamos realizar uma videochamada e não conseguimos nos comunicar. Na semana seguinte, os(as) jovens apresentaram a necessidade de se reunirem para solucionar esse problema com a internet na escola, e de fato se organizaram para que acontecesse as entrevistas, como relatado no registro do diário de observação anteriormente apresentado.

Logo que receberam a notícia de que retornariam ao Brasil para as férias, entraram em contato com a pesquisadora: “*agora vamos conseguir realizar as entrevistas! Estamos indo em férias e, assim que chegarmos, te procuramos*”. E assim ocorreu. Nos primeiros dias em solo brasileiro, entraram em contato para realizarem as entrevistas, fato que me marcou, uma vez que, pelas entrevistas, foi possível entrar na realidade de cada Assentamento e ver como os(as) jovens vivem, e os desafios que enfrentam para, por exemplo, acessar uma internet de qualidade para concederem as entrevistas. Em muitos momentos nos diálogos, ouvi o relato sobre a realidade na Venezuela, a expectativa do retorno e os desafios dos estudos em tempos de pandemia.

Destacamos, ainda, um trecho das observações que ilustra como esses(as) jovens vivenciaram esse momento de chegada em Governador Valadares, e aos Assentamentos, para as férias, e como já projetavam o retorno, a partir do conhecimento da realidade da Venezuela:

Algo que me chamou a atenção, pensando na condição de jovens migrantes, todos eles sempre falavam, neste dia em que chegaram, que iriam aproveitar para comprar as coisas que iriam precisar para estudarem lá na Venezuela (papel, caderno, livros, roupas...), tudo o que consideravam de difícil acesso lá no outro país. Nisso, percebi que, mesmo retornando para suas casas, logo que chegaram, já estavam planejando o retorno e as demandas que teriam. (Diário de Observação)

A rotina também se constituiu como um processo reflexivo, no qual os(as) jovens necessitaram se abrir aos costumes e aos modos de ser do povo venezuelano. Tiago nos mostra

que no processo se depararam com as diferenças culturais, e, ao dialogarem entre si, foram aos poucos encontrando uma nova forma de transpor os limites que os(as) separavam:

São culturas diferentes entre a Venezuela e o Brasil, mesmo sendo um país que faz fronteira com o nosso, é diferente. Por exemplo, eles possuem o hábito de marcar uma reunião para 14h e chegar às 16h. Porque é deles, e aí a gente foi se adaptando. Fomos nós que chegamos no país deles, e não tem como eles se adaptarem, temos que nos adaptar à vida lá, então a gente vai aprendendo. No começo, sofremos um pouquinho com isso, quando íamos resolver as coisas da escola. Mas fomos entendendo que nós não vamos mudar isso, então temos que nos adaptar a eles, e não perdendo a nossa essência de Brasil, mas deixando que eles tenham a autonomia deles para fazer as coisas. Nós que estamos no país deles! (RE).

Podemos, assim, reafirmar que, na rotina, os(as) jovens constroem aprendizados, como o reconhecimento da diferença, os modos de se adaptar à organização em outro território, e a respeitar o outro nativo, mas buscando manter-se como brasileiros.

Além dessas aprendizagens, outras comparecem e são significativas para a atuação profissional, a exemplo da matéria já citada, na qual se vê o engajamento dos(as) estudantes em atividades de auxílio ao povo venezuelano, por meio de ações de educação e saúde da universidade, e, nesse caso, como nos demais, precisam lidar com as diferenças linguísticas e culturais. Nessa rotina, destaca-se que reafirmam-se na luta pela educação, uma vez que o empenho e a dedicação aos estudos marcam a trajetória de cada jovem, e permanecem na universidade. Vemos, a partir dos trechos retirados das entrevistas de Bruna, Claudiane e Letícia, as preocupações com o aprender, e o esforço, por exemplo, de por meio de aplicativos para compartilhar as atividades acadêmicas, uma vez que a impressão dessas no papel não se fazia possível, por vezes registrando, assim, as atividades por meio de fotos e anotações.

5.2 Militância

Hoje, o que eu mais sinto falta é de estar na roça. Apesar de que, dentro da universidade, a delegação brasileira conseguiu fazer uma conversa, e a gente conseguiu um espaço para criar uma horta, que não tinha na escola, e que eles acharam super incrível. Mas realmente sinto falta de estar no campo, de estar na roça, em contato com a terra, sabe? Trabalhando. E estar colhendo. Mas sinto falta mesmo dessas nossas lutas diárias (RE).

O trecho que abre esta seção foi retirado da entrevista de Claudiane, na qual comparecem as marcas da identidade territorial, bem como a força dos vínculos de pertencimento ao Assentamento. Claudiane nos mostra como a relação com a terra, com a cultura do campo, com as lutas diárias, é importante para ela, e que a construção da horta na universidade significa a reafirmação de suas origens, de sua identidade, de sua cultura, como

para os(as) demais colegas. Vemos que a identidade territorial se expressa no cotidiano da universidade, pelos(as) jovens, em suas atividades e modos de se organizarem, mantendo os costumes de vivência coletiva, e de se engajarem com a realidade da universidade, como a exemplo da construção da horta.

Constatamos, por meio das entrevistas, que, desde a chegada na universidade, essas marcas identitárias se apresentam, como nos afirma Tiago: “*criamos, enquanto turma, uma coletividade, porque a turma do MST tem esse caráter. E nessa coletividade, falamos: a gente tem muito desafio, vamos enfrentar juntos, enquanto turma, e, quando chegamos lá, a escola ficou impressionada com a nossa organização*”.

Identificamos, assim, uma figura do aprender que emerge dessa narrativa: o jovem militante. Em cada entrevista e relato autobiográfico, foi possível identificar, como figura do aprender, a militância exercida pelos(as) jovens nos diferentes territórios. Eles(as) se identificam enquanto militantes, defendendo a pauta do MST tanto no Brasil como na Venezuela, como vemos no relato de Bruna: “*E, assim, nesse ano de 2020, em setembro, fez 1 ano que estamos na Venezuela como militantes e estudantes*” (RE).

A forma com a qual os(as) jovens se apresentam nos retrata bem a identidade assumida a partir da militância no movimento. Sobre esse aspecto, Bruna afirma:

A imagem que as pessoas de fora têm do MST é de que somos invasores, quando a realidade é que somos conquistadores, procurando sempre não só ocupar terras, mas também educar e capacitar nossas crianças, jovens, e até mesmo adultos que não tiveram as mesmas oportunidades que temos, nunca esquecendo de quem lutou para que pudéssemos chegar onde estamos. Às vezes, as pessoas têm tanto [TERRA] que deixa, mas também não quer compartilhar, então nós não somos invasores. Nós somos conquistadores (RA).

Em buscas realizadas no sítio eletrônico do MST, encontramos um jornal construído pelo coletivo juvenil do próprio movimento, que descreve a identidade dessa juventude militante, assim definida:

Ser militante para a nossa juventude é justamente criar perspectivas, um sentido para a vida. É fazer parte de um Movimento que luta para melhorar as condições da população do campo, por um país diferente, que combate a desigualdade, o pensamento único, o individualismo e o egoísmo (Especial –Jornal Sem Terra – Desafios da Juventude, 2020, p. 2).

A seguir, apresentamos a imagem que corresponde à primeira página do jornal, a qual apresenta uma reflexão sobre os desafios enfrentados por essa juventude nos últimos anos, indicando elementos para fomentar o diálogo sobre os temas que assolam o seu cotidiano ,

sendo a educação uma defesa apresentada como direito a uma educação de qualidade, e que se aproxime da defesa e dos princípios do movimento.

Imagem 5 – Jornal dos Trabalhadores Sem Terra - Apresentação



Fonte: Informações e imagem extraídas do sítio eletrônico: <https://mst.org.br/download/especial-jornal-juventude-sem-terra/>. Acesso em: 02 mar. /2021.

A luta pela educação comparece, na página 3 desta edição, como uma prioridade para o MST:

No conjunto das ações que o Movimento desenvolve, a luta pela educação é uma das prioridades. Nesse sentido, o acesso à escola pública para as crianças, jovens e adultos é a principal bandeira de luta. Por que a escola tem que ser pública? Defendemos que educação é uma construção da humanidade, que não se vende nem se compra. Um elemento importante para essa discussão é o tema do transporte escolar. Por que a escola não pode estar no campo? Uma escola do campo pode corresponder à realidade dos jovens que vivem nas áreas rurais (Especial – Jornal Sem Terra – Desafios da Juventude, 2020, p. 3).

Nesse sentido, reafirmamos que a educação é cara para esses sujeitos, é uma luta, uma defesa que se apresenta nos diálogos sobre o direito de crianças, jovens e adultos ao acesso à educação em seus diferentes níveis, como vemos ecoar nesse constructo. Para tanto, apresentamos outro trecho retirado do Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra:

O presente jornal apresenta elementos sobre esses temas para estimular, alimentar e ajudar no debate nas escolas e nos grupos de jovens dos assentamentos, que tocam as tarefas na área da produção, da educação, da juventude, da cultura, da comunicação e tantas outras que fazem parte do processo permanente de construção do nosso Movimento (Especial – Jornal Sem Terra – Desafios da Juventude, 2020, p. 1).

Por essas reflexões, destacamos que os(as) jovens assentados(as) também exercem a militância no cotidiano na Venezuela, o que pode ser conferido nos registros de Tiago, ao relatar as primeiras atividades dos(as) jovens brasileiros(as) em solo venezuelano:

E a turma foi dividida em setores, tudo dentro dos princípios do MST. E a escola ficou impressionada como que a gente pode organizar, como que a gente deu vida para a escola. A gente conseguiu fazer várias coisas na escola, conseguimos a internet para a escola, mesmo que não seja muito boa, mas conseguimos, e dá para estudar. Conseguimos fazer um grupo de jardinagem para enfeitar a escola, coisas assim, simples, mas que dão outra cara para a escola, né? Dá vida nova para a escola, e assim, resolve muitos dos problemas que a gente teve na escola. A gente resolve quando coletivo. Têm os setores também de saúde, de estrutura, de produção agroecológica dentro da escola, com produtos para mandar para o refeitório. E quando a gente chegou, a gente criou setores de produção, setor de saúde, e aí tudo que a gente precisa, sem a gente ter que sofrer enquanto turma, sabe? E aí, criamos o caixa coletivo da turma, o setor de produção, e todas as coisas para poder melhorar nossa vida lá, e, como vimos a necessidade, criamos a horta, que é para mandar as verduras para o refeitório (RE).

Retomamos, aqui, os estudos de Alves e Oliveira (2014, p. 22), no sentido de que “os jovens se apropriam do território”, o que conferimos ao entrevistar o jovem Tiago, e notamos que eles(as) se territorializam ao adentrar a ELAM, e vivem essa multiterritorialidade ao trazer, para o cotidiano da universidade, os modos organizativos do MST que ocorrem nos Assentamentos.

Essa figura do aprender também pode ser conferida nos relatos de Bruna, que também apresenta a horta como a primeira atividade que eles(as) desenvolveram ao chegarem na universidade:

Nós temos setor de produção, então, quando a gente chegou, a primeira coisa que a gente fez, falei, começou a produzir, né? Então, a gente achou um espaço e começou a plantar couve, plantar alface, tomate, abóbora. Então, quando eles viram que a gente começou a produzir, que a gente sabia fazer o serviço, mesmo não sendo lá na área de estudo, eles mandaram alguns estudantes de Agronomia trabalhar com a gente, justamente para poder ver como é que é, poder sentir como é realmente trabalhar. Como agrônomo, como é plantar, como que é fazer limpeza do espaço, tudo mais, e foram momentos muito importantes para a gente. Até hoje a nossa horta está lá. E já foi o ministro lá ver essa horta. Em uma das visitas da escola, ele viu a horta. Então, eles não têm muito essa cultura de plantar, então,

para eles, estudantes de fora, ainda mais campesinos, né? Vir plantar. Então, eles acham muito bonito, e é muito importante para a escola porque a horta contribuiu com a alimentação da escola (RE).

A esse respeito, encontramos, em busca realizada nos jornais venezuelanos, uma matéria que destaca essa ação desenvolvida pelos jovens(as) na ELAM. A seguir, apresentamos uma imagem retirada desse jornal, que retrata a área utilizada pelos(as) jovens para o plantio, bem como trechos da matéria que destacam a ação deles(as) de cultivar o próprio alimento dentro da universidade.

Imagem 6 – Horta produzida na ELAM a partir da iniciativa dos(as) estudantes de Medicina em parceria com o curso de Agronomia:



Disponível em: <https://www.vtv.gob.ve/estudiantes-escuela-latinoamericana-medicina-allende-alimentos/>. Acesso em: 14 jan. 2021.

A matéria destaca as contribuições de estudantes pertencentes a sete países, bem como as dos(as) estudantes brasileiros com os seus saberes acerca do plantio e do cuidado com as hortaliças, que, segundo apresentado pelo jornal, seguem para a alimentação dos próprios estudantes, conforme anexo 1.

O que se depreende dessas experiências, relatadas pelos(as) jovens ao longo de cada entrevista, e que confirmamos a partir da leitura da matéria em questão, é que esses(as) estudantes desenvolvem práticas de plantio e colheita, se organizam em setores, e se unem em prol do bem comum dentro da ELAM. É possível afirmar que, ao manterem essa relação com

a terra e com trabalho no campo, devolvem o sentimento de pertencimento a um lugar, que, nesse, caso são os Assentamentos de Reforma Agrária.

A análise dos relatos nos aponta os vínculos estabelecidos ao longo do processo em que se efetivam as aprendizagens dos(as) jovens assentados(as), e o desejo de aprender para cuidar da comunidade à qual pertencem. Charlot (2009) nos provoca a refletir sobre os sentidos que os jovens migrantes dos liceus profissionalizantes constroem em sua trajetória, sendo que um dos sentidos conferidos pelos jovens às aprendizagens é o desejo de retornar às suas origens, nas quais se encontram as experiências culturais com os familiares, com a comunidade. Esse também é o movimento vivido pelos(as) participantes deste estudo.

Os(as) jovens assentados(as) vivem, pois, uma multiterritorialidade. O estar lá, na universidade, e o aprender, como estudante de Medicina, implica levar saberes e práticas do Assentamento. Por essa reflexão, retomamos os estudos da relação com o saber, nos quais Charlot (2016) pontua:

O ser humano é construído graças a educação. Educação é um triplo processo: de humanização, tornar-se humano; de socialização, entrar num grupo social e cultural e de singularização e subjetivação, ter uma história pessoal. Portanto, como a educação é esse triplo processo, é possível entender que não se pode separar completamente a questão social da questão da identidade do sujeito (CHARLOT, 2016, p. 13).

O autor nos mostra a heterogeneidade das formas do saber e do aprender que se efetivam dentro e fora da instituição escolar. Trazendo tal reflexão para a realidade que se apresenta nesta pesquisa, podemos constatar que os(as) jovens constroem aprendizados importantes na universidade, como: a prática médica, o cuidado com os pacientes, as disciplinas teóricas básicas do curso de Medicina; aprendem, ainda, a conviver com diferentes culturas, a adaptar-se à rotina e à realidade do país, e também adquirem diferentes conhecimentos fora da universidade e no cotidiano dos Assentamentos. Experimentam, assim, esse triplo processo, identitário, social e epistêmico, no qual aprendem-se, na universidade, aprendizagens que os ajudam a orientar a população venezuelana sobre a Covid-19, e mobilizam-se aprendizagens trazidas da prática realizada no cotidiano dos assentamentos, como o plantio e o cultivo da horta.

Pode-se afirmar, pelos relatos apresentados, que as aprendizagens realizadas na universidade, na área da saúde, apresentam sentidos do aprender para cuidar dos Seus, como médicos. Reafirma-se, assim, que esses(as) sujeitos estão lá, mas intimamente ligados aos Assentamentos aos quais pertencem, ao movimento, enfim, à vida na comunidade.

5.3 Retorno

Para Haesbaert (2011, 249), vivemos em um constante movimento de desterritorialização e reterritorialização, em função da própria dinâmica das relações sociais tecidas no território, por sua fluidez, e pela mobilidade. O autor destaca, assim, que “um dos fenômenos ligados ao processo de desterritorialização é o da mobilidade humana”. Para tanto, é preciso compreender, como aponta o autor, que:

[...] não é obrigatoriamente por sair de seu território de origem, mesmo no caso das migrações internacionais, que os migrantes se tornam, automaticamente, “desterritorializados”, o mesmo acontecendo em termos de sua identidade em termos de nacionalidade ou de grupo étnico (HAESBAERT, 2011, p. 249, aspas do original).

Haesbaert (2011) nos provoca a pensar esse processo de migração a partir da multiterritorialidade, uma vez que ela comporta “uma dimensão simbólica cada vez mais importante, onde é impossível estabelecer limites entre as dimensões material e imaterial da territorialização” (HAESBAERT, 2011, p. 346).

Assim, constatamos, ao longo deste estudo, que os(as) jovens constroem suas projeções e, com frequência, ao mencionarem os projetos futuros, retomam o vínculo territorial e afirmam o desejo de contribuir com o MST na luta por melhor qualidade de vida dentro dos assentamentos. Esse desejo pode ser conferido na fala de Claudiane: “*A gente conversa, né? Sobre voltar para o nosso povo, porque foi por eles que a gente veio. A gente pensa em trazer assim esse cuidado, mais saúde para o campo, para as famílias mais isoladas*” (RE).

Retomamos, assim, o exposto nas seções anteriores, de que, embora a temática da migração esteja presente nos estudos sobre a juventude do campo, apontando a saída dos sujeitos desse território, vemos aqui que os(as) jovens inseridos(as) no movimento de luta pela terra constroem uma lógica diferente, que influencia no desejo de permanecer no campo, na comunidade, no Assentamento. A esse respeito, Leão e Antunes-Rocha (2015) afirmam:

Nessa perspectiva, os movimentos sociais ocupam um lugar central para os jovens camponeses. Ao se vincularem a organizações coletivas, notadamente aquelas de luta pela terra, os jovens constroem possibilidades de acesso aos programas e projetos, ao mesmo tempo em que lutam por um espaço que possa se constituir como um território para a afirmação de sua identidade camponesa (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 25).

Isso posto, temos, nesse contexto, os vínculos territoriais como base para a compreensão primeira dessa projeção de um futuro no Brasil, nos Assentamentos, como podemos conferir na entrevista de Tiago, quando o indagamos sobre o futuro: *“Tenho vontade de trabalhar como médico da família, mesmo que essas expectativas sejam futuras, né? E aí, a gente sempre conversa sobre isso, sabemos que é muito cedo, né? Para pensar em uma especialização”* (RE). Nas entrevistas, Tiago registra que o desejo de se especializar é um desafio, se realizada na Venezuela, apontando a dificuldade de revalidar um diploma de especialização no Brasil: *A gente pode fazer especializações na Venezuela, só que o título de especialização de lá não vale no Brasil [...]*. Assim, a perspectiva de especializar-se está alinhada ao retorno ao país.

Nos estudos sobre migração, o desejo de retornar é um fator que mobiliza os sujeitos que migram, conforme apresentado por Siqueira (2017) em um estudo sobre o histórico das migrações na região do Vale do Rio Doce. A autora destaca a importância dos vínculos para esse processo:

O retorno, independente da condição econômica, é sempre um processo tão cheio de riscos e incertezas quanto o projeto de emigrar. Se na chegada ao destino as redes são elementos fundamentais, no retorno também. Aqueles que ficam na origem são pontos fundamentais para a manutenção dos laços afetivos e dão sustentação ao projeto de retorno. Os familiares (esposa, pai, mãe, irmão) e também vizinhos e amigos são os principais pontos dessa rede (SIQUEIRA, 2017, p. 14).

Para os(as) jovens participantes dessa pesquisa, o desejo de retornar se apresenta como uma realidade vinculada à missão de contribuir com a comunidade. A esse respeito, Tiago afirma:

Eu vejo como uma tarefa para o jovem dos assentamentos e acampamentos, de garantir o acesso a esse direito à saúde para a população, principalmente porque os Assentamentos estão bem prejudicados. Precisamos assumir isso, como uma exigência de querer estudar para poder dar uma situação melhor para a comunidade (RE).

Tiago nos apresenta, nas entrevistas, uma reflexão, retomando o sentido de aprender Medicina para contribuir com a melhoria da saúde no Brasil. A esse respeito, afirma:

Depositaram confiança em mim do movimento, para eu poder viver isso. Então, é uma responsabilidade grande, mas eu me sinto... me sinto bem de tudo, de poder parar e poder estar contribuindo, sabe? E quando a gente para pra pensar em saúde no Brasil, na saúde pública, quando a gente vai falar de SUS, a gente tem uma necessidade muito grande de médicos e médicas que estejam mais humanizados. Médicos que sejam médicos diferentes, e a Venezuela tem a proposta de formar médicos integrados, comunitários, o médico da família dedicado a atender as principais necessidades. Acreditamos na prevenção. Com a prevenção e a promoção de saúde, conseguimos resolver mais de 80% das enfermidades, então é uma responsabilidade muito grande. Eu amei essa oportunidade e agora temos que fazer valer a pena, por isso estamos dando mais de nós, estudando (RE).

No relato do Thiago, comparece a perspectiva humanizadora FREIREANA (1987, 1996), que marca o movimento educativo e formador do MST (ARROYO, 2012; ROSENO, 2019).

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente. Educador e educando (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento (FREIRE, 1987, p. 31).

Essa perspectiva marca o movimento educativo e formador do MST (FREIRE, 1987) e da formação de Thiago, que se encontra enraizada na sua ação como jovem militante. A partir do exposto, fica evidenciado o desejo de retornar aos Assentamentos, com vistas não somente a contribuir com a qualidade da saúde, mas ainda como uma forma de retribuir a oportunidade de realizar o sonho de cursar Medicina. Vemos essa afirmação ao longo dos diálogos com cada participante, sendo que Claudiane ressalta, inclusive que: “não podemos nos esquecer do nosso povo”. Os vínculos territoriais, para esses(as) jovens, se configuram como o principal fator que os(as) move a desejar retornar ao país de origem após a conclusão do Ensino Superior.

Tiago também nos apresenta as suas expectativas futuras, que se voltam para a realidade dos Assentamentos, inclusive pela própria inserção nas atividades enquanto militante, as quais contribuiriam para a sua formação humana e social:

Uma das coisas que eu tenho certeza [...] é que eu quero ser um médico humanista. O médico que vai saber a dificuldade da população, e não um médico que vai só receitar um remédio, mas o médico que vai buscar saber os meios de conseguir esse remédio para os pacientes, dentro das condições do paciente, que é uma das coisas principais que a gente tem que desenvolver na causa do Brasil. E a minha expectativa para ser um bom médico... tem que ser um médico solidário, sabe? Dar o máximo de mim nas comunidades que mais precisam (RE).

Tiago nos apresenta o desejo de ser no futuro um médico que auxilie nas comunidades, assegurando-lhes o direito à saúde e ao cuidado. Nesse sentido, o jovem ainda afirma que dialoga com os demais colegas sobre o futuro vinculado à pauta do movimento. A esse respeito, temos, nos registros autobiográficos de Bruna, que, em meio aos diálogos com os colegas, há um consenso de que, mesmo que venham a buscar outras especializações, se articulem para não deixar os assentamentos sem atendimento médico.

Essas projeções comparecem no relato de Bruna:

Todos nós temos esses pensamentos, nesse momento atual, de que vamos ficar até o final, e sim, a gente diz logo assim: com futuro, cada um pensa na especialização, e aí dividimos. Ficamos um tempo, e uma parte fica no assentamento enquanto eu faço trabalhos internacionais ou então fora do estado. Depois a gente troca. O mais importante é não deixar o povo sem. Aquilo, então, eles estão ajudando a gente no futuro. Recompensa tanto para nós quanto para eles, a gente fazer isso por eles, né? Porque é algo muito difícil, né? Nem todos têm acesso a uma saúde de qualidade e, então, vamos lutar por isso (RE).

As projeções, aqui, advêm, em primeiro lugar, do movimento reflexivo vivido pelos(as) jovens, que apresentam as aprendizagens construídas ao longo de suas trajetórias de formação na comunidade. Semelhante ao exposto por Charlot (2009, p. 202), vemos que esses(as) jovens apresentam uma perspectiva de futuro, a qual está associada ao “tornar-se alguém”, bem como tamanha consciência de quem são e o que desejam para si e para a comunidade.

Em segundo lugar, temos a multiterritorialidade como a marca da força do movimento, que se reafirma nas vivências dos(as) jovens, na fidelidade com o propósito primeiro, e no desejo de contribuir com a comunidade no Brasil. Em todos os relatos, podemos conferir que os(as) jovens dialogam sobre o futuro na comunidade. É, portanto, um estar lá, na Venezuela, sem desvencilhar-se do estar aqui, nos Assentamentos, ou seja, sem perder de vista o motivo que os(as) conduziu à opção de migrar, e é nesse motivo que se assenta o sentido do que aprendem, ou do que ensinam, como jovens estudantes assentados(as).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecermos as considerações finais, retomamos a fala de Claudiane: “*Não desista dos seus sonhos, e quando conseguir, não desista dos Seus...*”, que expressa os resultados deste estudo que buscou compreender as relações estabelecidas entre vínculos territoriais e aprendizagens por jovens assentados(as) que migram para acessar o Ensino Superior em outro país. No exercício investigativo, com base nas literaturas sobre Educação do Campo, Relação com o Saber, Território e Juventude, delineou-se como hipótese orientadora deste estudo: os jovens assentados(as), ao acessarem o Ensino Superior, passam a viver multiterritorialidades – estar no campo e na universidade, em outro país, na condição de migrantes. Dessa hipótese, decorre uma segunda: nessa mobilidade, a aprendizagem ora fortalece os vínculos com o Assentamento, ora fragiliza-os, em função das novas possibilidades profissionais que se apresentam ao ingressarem no Ensino Superior, e da própria condição de migrante.

Constatou-se, por meio da análise do material empírico, que a primeira hipótese se confirma, uma vez que os jovens demonstram que os vínculos de pertencimento ao Assentamento permanecem durante sua trajetória educacional, coexistindo com as novas territorialidades como estudantes de Medicina migrantes na Venezuela. A segunda hipótese confirma o fortalecimento desses vínculos, e não a sua fragilização, como também se aventou. Nota-se, então, um fortalecimento da identidade territorial como jovens assentados(as), o que se reafirma em meio às aprendizagens tecidas no âmbito da universidade.

Da análise dos processos vividos por cada jovem, em suas trajetórias profissionais, emergem nove figuras do aprender. No movimento de Estar Aqui, comparecem: o valor, o engajamento, a luta e o cuidado, nos quais as aprendizagens que se tecem no cotidiano da escola se apresentam de cunho epistêmico, como no caso de componentes curriculares (Matemática, Português), mas aprendem-se, também, os saberes da comunidade, que são culturais, como a dançar quadrilha, a conviver com a diversidade, a acompanhar as fases da lua para a colheita e a recitar poesias, dentre outros. Ao ouvirmos os sujeitos, percebemos que nos assentamentos aprende-se a viver como assentado, a cuidar e se fortalecer como coletivo.

No Estar Lá apresentam-se como figuras do aprender: a adaptação, a prática médica e o compartilhamento. Por meio dessas figuras, observou-se que a vivência da experiência migratória pelos(as) jovens desvela que os vínculos entre as aprendizagens e os territórios se expressam nas experiências estudantis como migrantes – desde o processo de adaptação, até aos modos como enfrentam o desafio de compartilhar a vida na Venezuela, cuja realidade difere das experiências tecidas nos assentamentos. Foi possível notar que, no Estar Lá, esses(as) jovens apresentam aprendizagens diversas, necessárias para a atuação profissional e para a vida em comunidade. No movimento entre o Estar Aqui e o Estar Lá, apreendemos vínculos territoriais e aprendizagens, e as expressamos por meio de outro conjunto de figuras: a rotina, a militância e o retorno.

Constatamos, por essas figuras, que os(as) jovens são instados a aprendizagens demandadas pela condição de estudantes e de migrantes, e que, nessa condição, trazem para o solo da universidade aprendizagens das práticas do Assentamento. O Estar Lá, mas, ao mesmo tempo, Estar Aqui, faz com que eles(as) coloquem, como projeção de futuro, como migrantes, o retorno, e o que os(as) impele a esse retorno é o cuidar dos Seus, como expressa Claudiane, o retorno ao Assentamento, e aos vínculos com o coletivo e com a militância. Não se apresenta, por exemplo, a possibilidade de atuarem como médicos no Brasil fora desses vínculos. O sentido de se retornar é dado pelos vínculos com os Seus. Reafirma-se, assim, em

outro país, a identidade territorial desses(as) jovens, na experiência como estudantes, e na perspectiva do retorno.

Ao final deste estudo espera-se que tenhamos respondido ao compromisso assumido no início desta pesquisa, de valorização dos povos do Campo, de sermos fiéis à história dos(as) participantes, de luta pela educação nos Assentamentos de Reforma Agrária, e de pautar o debate do direito ao acesso ao Ensino Superior na Educação do Campo. Direito, este, não acessado por esses(as) jovens no Brasil, e cuja efetivação se fez através da luta do MST pela elevação da escolaridade de assentados e assentadas de Reforma Agrária.

Reafirmamos que a educação é cara para os povos do campo e, em especial, para essa juventude que se contrapõe ao discurso que aponta a saída dos jovens do campo, uma vez que esses sujeitos desejam ficar, e desejam, com o seu retorno, contribuir para a melhoria das condições de saúde e de vida nos assentamentos. Ressalta-se, ainda, a fertilidade desta pesquisa para a região do Vale do Rio Doce, na qual se vê uma cultura migratória marcada pela saída dos sujeitos em busca de trabalho. Neste estudo, apresentamos um caminho diferente nessa cultura – os jovens que migram para estudar, e que também desejam, a partir da qualificação como médicos, retornar para o país de origem e para junto dos Seus que partilham do mesmo sonho da luta e dos vínculos com a terra – expressão de cultura, direito, trabalho e vida.

REFERÊNCIAS:

ALENTEJANO, Paulo. Terra. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.); **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 740-745, 2012.

ALENTEJANO, Paulo. Trabalho no campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 757-760, 2012.

ALVES, Maria Zenaide; OLIVEIRA, Igor. **Juventudes e territórios: o campo e cidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Processos de escolarização de jovens

rurais de Governador Valadares-MG: entre sonhos e frustrações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 602-618, 2016.

ALVES, Maria Zenaide. **Ser alguém na vida**: condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares - MG. Tese - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG/FaE, Belo Horizonte, p. 13-214, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9DTEVP>>. Acesso em: 18 de fevereiro, 2020.

ALVES, Ricardo; SIQUEIRA, Sueli. As marcas da migração internacional no Vale do Rio Doce pelos utensílios domésticos. **Ideias**, v. 11, p. 1-25, 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pedagogia do Oprimido. In: CALDART, Roseli Salette, et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 555-563, 2012.

ASSIS, Gláucia de Oliveira. **Estar Aqui, Estar Lá...** uma cartografia da vida entre o Brasil e os Estados Unidos. **Textos Nepo**, v. 41, 2002.

BOGO, Ademar. Mística. In: CALDART, Roseli Salette, et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 475-479, 2012.

CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salette et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 259-265, 2012.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude do campo. In: CALDART, Roseli Salette, et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 439-444, 2012.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de pesquisa**, n. 97, p. 47-63, 1996.

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

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

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. Valores e normas da Juventude contemporânea. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). **Sociologia da Educação**: pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 203-244, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Juventude popular e universidade**: acesso e permanência. São Cristóvão - SE: Editora Universidade Federal de Sergipe, 2011.

CHARLOT, Bernard. **A Relação com o Saber nos meios populares**: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. CIIE/Livpsic, dezembro, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

DA SILVA, Denis Boaventura. **Luta pela terra e a territorialização de assentamentos de Reforma Agrária no município de Governador Valadares (1993-2015)**. 2019. 88 f. Dissertação –Universidade Vale do Rio Doce. Governador Valadares: Programa Gestão Integrada do Território, 2019.

DA SILVA, Denis Boaventura; VILARINO, Maria Terezinha Bretas. Reforma agrária no Vale do Rio Doce. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária**, v. 15, n. 35, abr., p. 499-528, 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os Campos da pesquisa em educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. MOLINA, Mônica. **A pesquisa em Educação do Campo**. Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, p. 1-10, 2006. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodoCampo/artigo_bernardo.pdf>.
Acesso em: 18 mar. 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A territorialização do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - Brasil. **Revista Nera**: v.1, 2012, p. 2-44.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALINDO, Eryka. **Caminhos teóricos**: juventude do campo como categoria sociológica. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Juventudes do Campo**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

GIOLO, Jaime. Bernard Charlot. In: REGO, Teresa Cristina (Org.) **Educação, Escola e Desigualdade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 27-54.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 29, n. 1, 2003. Acesso em: 16 de janeiro de 2021.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil LTDA, 2011.

HAESBAERT, Rogério. **Dilema de conceitos**: espaço-território e contenção territorial. Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, p. 95-120, 2009. HAESBAERT, Rogério. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. Porto Alegre, 2004.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite**: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. Editora Bertrand Brasil, 2014.

IORIO, Juliana Chatti. Trajetórias de Mobilidade Estudantil Internacional: estudantes brasileiros no ensino superior em Portugal. 2018.289 f. **Tese** - Tese de doutoramento em Geografia, especialidade de Geografia Humana. Lisboa: Programa de Doutorado em Migrações, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território. Universidade de Lisboa, 2018.

IORIO, Juliana Chatti. Estudantes brasileiros no ensino superior português: quais as motivações para a Escolha de Portugal e por que retornam ao Brasil?. SIQUEIRA, Sueli. **Ligações migratórias contemporâneas**: Brasil, Estados Unidos e Portugal. Sueli Siqueira (Org.), Governador Valadares, MG : Núcleo de Estudos Multidisciplinar Sobre o Desenvolvimento Regional, Universidade Vale do Rio Doce : UNIVALE, 2018, p. 165-197.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. MST e Educação. In: CALDART, Roseli Salete, et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 502-509, 2012.

LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Juventudes do Campo**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MEDEIROS. Nagel. **Fazenda do ministério**: um território, dois momentos, muitos significados. 2011.97 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Integrada do Território). Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território, Universidade do Vale do Rio Doce, Governador Valadares, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. Juventudes do Campo. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Juventudes do Campo**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 13-16, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo: Novas práticas construindo Novos Territórios. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Territórios educativos na educação do campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. Ministério da Educação, Governo Federal Brasil, p. 239-250, 2012.

MOMBERGER, Christine Delory. **As histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRN, 2014a.

MOMBERGER, Christine Delory. **Biografia e educação**: figura do indivíduo- projeto. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014b.

NASCIMENTO, Eloiza Soares, et al. **Reflexões sobre a presença de árvores em áreas de PRV no assentamento Liberdade** (Minas Gerais). 2018. 81 f. Dissertação (Mestrado

Profissional). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Agroecossistema, Florianópolis, 2018.

OECD. **Education at a Glance 2020**. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf> . Acesso em: 15 jan. 2021.

ROSENO, Sônia Maria; ROSENO, Marta Helena. Movimento Social e Universidade: construindo parcerias. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Org). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 57-66.

ROSENO, Sônia Maria. A Luta Pela Terra e Sua Matriz Educativa: Vale do Rio Doce e sua Territorialidade. In: VILARINO, Maria Terezinha Bretas; GENOVEZ, Patrícia Falco. **A Luta Pela Terra no Vale do Rio Doce**: conflitos e estratégias. Ed. UNIVALE. Governador Valadares - MG, p. 284–301, 2019.

TURRA NETO, Nécio. **Múltiplas trajetórias juvenis**: territórios e rede de sociabilidade. Jundiá - SP: Paco, 2012.

SANTOS, Milton. O território e o saber local: algumas categorias de análise. **Cadernos Ippur**, v. 2, p. 15-25, 1999.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 98, p. 185-212, 2018.

SAQUET, Marcos Aurelio; MONDARDO, Marcos Leandro. A construção de territórios na migração por meio de redes de relações sociais. **Revista Nera**, n. 13, p. 118-127, 2012.

SILVA, Darlianne Nadiane da. **Práticas de cuidado em saúde**: traços culturais no território do Melquiades. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Integrada do Território). Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Gestão Integrada do Território, Universidade do Vale do Rio Doce, Governador Valadares, 2017.

SIQUEIRA, Sueli. O sonho frustrado e o sonho realizado: as duas faces da migração para os EUA. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Nouveaux mondes mondes nouveaux-Novo Mundo Mundos Novos-New world New worlds**, p. 1-12, 2007.

SIQUEIRA, Sueli; SANTOS, Mauro Augusto. Emigração, crise econômica e retorno: o caso da Microrregião de Governador Valadares. **Anais**, p. 1-24, 2016.

SIQUEIRA, Sueli. **Ligações migratórias contemporâneas**: Brasil, Estados Unidos e Portugal. Sueli Siqueira (Org.), Governador Valadares, MG : Núcleo de Estudos Multidisciplinar Sobre o Desenvolvimento Regional, Universidade Vale do Rio Doce : UNIVALE, 2018.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; ROZENO, Marta Helena; ASSIS, José Claudino. Educação do campo: em tempo integral. **Presença Pedagógica**, v. 19, p. 40-45, 2013.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de, et al. **Documento Referência**: Primeira Conferência Municipal da Educação do Campo, Secretaria Municipal de Educação, Governador Valadares, 2014.

TARDIN, José Maria. Cultura camponesa. In: CALDART, Roseli Salete, et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 180-188, 2012.

VILARINO, Maria Terezinha Bretas; GENOVEZ, Patrícia Falco. **A luta pela terra no Vale do Rio Doce**: abertura de cenários. In: VILARINO, Maria Terezinha Bretas; GENOVEZ, Patrícia Falco (Org.). **A Luta Pela Terra no Vale do Rio Doce**: conflitos e estratégias. Governador Valadares: Ed. Univale. 2019, p. 13-42.

ANEXOS

Anexo 01

<h2>ROTEIRO DE ENTREVISTA</h2>

1. Sexo
2. Naturalidade
3. Assentamento:
4. Idade ao emigrar -----Idade atual
5. Estado Civil -----
6. Endereço atual:
7. Universidade de vínculo: ----- Curso -----(ano/período)

Iniciar a entrevista agradecendo ao jovem o relato escrito e esclarecendo que, neste momento de conversa, retornaremos alguns pontos apresentados no relato e que gostaríamos de conhecer um pouco melhor. Será informado o tempo previsto de realização da entrevista, e será solicitada a gravação da conversa. Será recordado também o sigilo dos dados e o anonimato do/a participante.

A conversa será norteadada por algumas questões, tais como:

1. Questões sobre a história escolar como assentado no Brasil.

- 1.1 Vamos lembrar dos primeiros anos de sua vida escolar, conte-me sobre suas lembranças deste tempo (sobre os colegas, professoras, festas, o que era ensinado...)
- 1.2 O que você destaca desta época, na escola, como muito importante para sua vida hoje?
- 1.3 Você pode me relatar um pouco mais sobre o que aprendeu no assentamento para a sua formação como pessoa e como jovem do campo? Que pessoas foram importantes nessa aprendizagem?
- 1.4 Quando concluiu o ensino médio, quais eram as suas opções para cursar o Ensino Superior? Como você se organizou para cursar o Ensino Superior?

2. Questões sobre a cultura migratória:

- 2.1 Para cursar o Ensino Superior você saiu do Brasil? Você conhece outras pessoas que saíram do Brasil para estudar ou trabalhar? O que você pensa sobre isto?
- 2.2 Na sua percepção como as pessoas do assentamento veem a sua saída do Brasil para estudar?

2.3 Você pensou em cursar medicina no Brasil? Quais as possibilidades e dificuldades para estudar medicina no Brasil segundo a sua perspectiva?

2.4 Você relatou que participou de um processo seletivo e eu gostaria de conhecer um pouco mais sobre esse processo. Gostaria que você começasse me contando sobre como tomou conhecimento desse processo seletivo; como se preparou para participar? O que te motivou? O que sentiu quando foi aprovado? A sua família teve influência em sua decisão de migrar para estudar? E no curso escolhido? Por que a Venezuela, e não outro país?

2.5 Você ficou 2 meses no Brasil, na Escola Florestan Fernandes se preparando para a viagem? Como era o seu dia a dia nessa escola? O que estudava? O que você aprendeu nesses dois meses e que te ajudou em sua adaptação na universidade? Você e seus colegas conversavam sobre o futuro em outro país? Pode me dizer um pouco o que conversavam e como você se sentia?

2.6 Como você e sua família se organizaram financeiramente para a sua viagem?

2.7 Você relatou que ficou feliz em ser aprovado neste curso. Você cursaria medicina no Brasil?

3. Questões sobre a vida como estudante assentado, na Venezuela.

3.1 Gostaria que você me relatasse com quem mora, como é a sua rotina como estudante?

3.2 Você pode me dizer um pouco sobre como é o curso que você faz? Das matérias que estuda, quais você gosta mais? Qual você vê mais sentido em aprender como jovem migrante e assentado? Por que?

3.3 Gostaria que você me contasse um pouco sobre os desafios que enfrenta como jovem migrante. Queria que você falasse um pouco da questão da linguagem, sobre como é não só conviver com outro idioma, mas como é estudar em uma universidade de língua estrangeira?

3.4 Queria compreender um pouco mais sobre o como você se sente como migrante? Quais foram suas maiores dificuldades e quais as facilidades que você encontrou para viver em uma outra cultura, outro país? Você é bem acolhido pelos seus colegas? Como você acredita que eles te veem como estudante assentado de outro país, na Venezuela?

3.5 No assentamento vocês viviam muitas rotinas coletivas, e hoje, como vocês se organizam aqui? Do seu assentamento são 5 jovens. E de outros assentamentos, vocês se encontram, conversam sobre as questões que interessam a vocês como assentados? Você tem amigos de outros países, e da Venezuela? O que aprende com eles e que te ajudam a viver melhor neste momento da sua vida?

3.6 Em sua rede mais próxima de amizade na Venezuela, a maioria de seus amigos são de qual nacionalidade?

3.7 Queria que que você me falasse um pouco sobre o curso Pré-Médico – o curso de dois meses, preparatório, para começarem o curso de medicina? Como foi esta experiência? O que você aprendeu e que ajudou a começar o curso?

3.8 Como você sente a sua relação com os seus professores na universidade?

3.9 Você conhece sobre a formação do médico no Brasil? Consegue apontar algumas diferenças com o curso que você faz?

3.10 A sua formação básica no Brasil no Brasil foi suficiente para você acompanhar as aulas teóricas? Fale um pouco mais sobre isso.

3.11 Vocês relataram sobre o estágio. Gostaria de entender como é esse processo, já no começo do curso. Como vocês são recebidos nos postos de atendimentos pelas pessoas que trabalham neste espaço. Que coisas você aprendeu como assentado e que te ajuda na aproximação com essas pessoas?

3.12 Você atende então a pacientes. Pode me dizer um pouco sobre a relação com esses pacientes?

3.13 Você pode me relatar um pouco mais sobre as suas aprendizagens na universidade? – O que teve que aprender para viver como estudante migrante nesta universidade? Neste País? Você considera que como jovem do campo, brasileiro, teve que aprender outras coisas diferentes do que seus colegas?

3.14 Estudando nesta universidade, do que você sente mais falta?

3.15 E agora com a COVID –19 como está a sua vida na universidade?

3.16 No assentamento vocês tinham uma vida muito próxima – e agora quais são os seus contatos com as pessoas do assentamento? Você ainda se envolve com as pautas de luta do assentamento? Você participa das decisões a serem tomadas no assentamento?

4. Questões sobre os projetos de futuro

4.1 Gostaria que você me falasse um pouco de como se sente como estudante, de um assentamento e que chega a universidade?

4.2 Gostaria que você me contasse também quais são as suas expectativas ao concluir o curso superior.

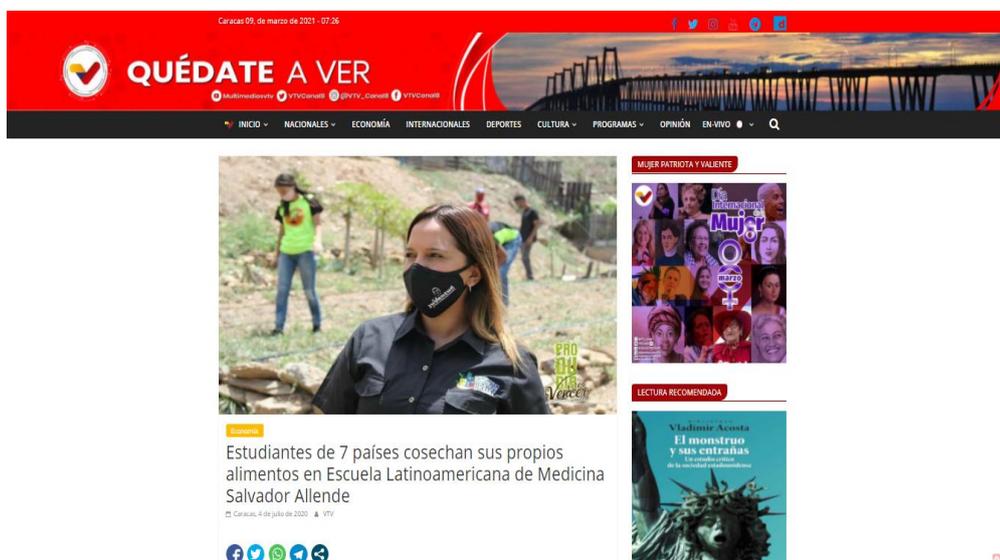
4.3 Gostaria que você deixasse um recado final para jovens assentados e para as pessoas do seu Assentamento.

Conversamos sobre várias coisas, você gostaria de acrescentar outras coisas sobre suas aprendizagens, sua vida no assentamento, sua experiência na universidade, sua vida neste país, e que ainda não conversamos?

Anexo 02

Matéria referente à hora produzida pelos estudantes de Medicina na Venezuela:

Horta produzida na ELAM a partir da iniciativa dos(as) estudantes de Medicina em parceria com o curso de Agronomia.



Estudiantes de siete (7) países del mundo, que se forman en la Escuela Latinoamericana de Medicina doctor Salvador Allende en Venezuela, producen sus propios alimentos gracias al desarrollo de la Brigada Agroproductiva Internacionalista integrada por los jóvenes universitarios y respaldados por el Gobierno del presidente de la República, Nicolás Maduro.

Así lo informó la ministra del Poder Popular para la Agricultura Urbana, Gabriela Peña, quien en compañía de autoridades universitarias inspeccionaron el espacio socioproductivo para hacer entrega de insumos, mangueras, machetes, picos, escardillas, plántulas y semillas que permitirán seguir fortaleciendo esta iniciativa.

“Tiene que ver con la conciencia del deber social, del impulso de una sociedad soberana”, manifestó la ministra durante un avance informativo transmitido por Venezolana de Televisión.

Agregó que siguen trabajando porque es muy importante que “los países del mundo conozcan lo que estamos haciendo en Venezuela, pero, además, para que se vea el espíritu multidisciplinario que tienen estos estudiantes en la Escuela Latinoamericana de Medicina doctor Salvador Allende”.

La Brigada Agroproductiva Internacionalista en esta escuela, dijo, tiene entre sus integrantes a estudiantes brasileños que han aportado sus conocimientos de agroproducción y mantienen siembra de lechuga, cilantro y otras especies alimenticias que son luego cosechados para la cocina de la escuela.

“Es importante destacar que esta cosecha va directamente al comedor, es el aporte que hacen los estudiantes internacionales para producir algunos alimentos que ellos mismos consumen”, detalló la ministra Peña.

Resaltó que el Gobierno Bolivariano de Venezuela sigue apostando a fortalecer todos los espacios socioproductivos en los que interactúa el Poder Popular: “Aquí los estudiantes están produciendo para vivir, produciendo para vencer”.

Disponível em: <https://www.vtv.gob.ve/estudiantes-escuela-latinoamericana-medicina-allende-alimentos/>. Acesso em: 14 jan. 2021.