
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 31 Número 180

13 de dezembro 2022

ISSN 1068-2341

Vivências e Aprendizagens no Ensino Superior de Jovens Assentados: Entre a Venezuela e o Brasil

Luíza Souza Freitas

Universidade Vale do Rio Doce

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza

Universidade Vale do Rio Doce

✉

Sueli Siqueira

Universidade Vale do Rio Doce

Brasil

Citação: Freitas, L. S., Souza, M. C. R. F. de, & Siqueira, S. (2022). Vivências e aprendizagens no ensino superior de jovens assentados: Entre a Venezuela e o Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(180). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7267>

Resumo: O artigo se alia à temática da Educação do Campo, com atenção para a educação nos Assentamentos de Reforma Agrária e o direito ao Ensino Superior. O objetivo é refletir sobre vivências e aprendizagens de jovens assentados(as) da região do Vale do Rio Doce, em Minas Gerais, Brasil, marcada pela luta pela terra e pela cultura migratória, cujo acesso ao Ensino Superior coloca-os(as) na condição de migrantes. Adota-se como referencial teórico estudos sobre Educação do Campo e juventude do campo, território, migração, em diálogo com a teoria da relação com o saber. Os dados foram produzidos a partir da construção de relatos biográficos e entrevistas orais. A análise explicita a trajetória educacional em direção ao Ensino Superior, vínculos territoriais, vivências e aprendizagens por meio de “figuras do aprender” (Charlot, 2000, 2009, 2021). Foram identificadas como figuras do aprender no movimento de

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 vivências e as aprendizagens em outro país dos(as) jovens assentados(as) reafirmam sua identidade territorial, e eles(as) desejam, a partir da qualificação como médicos(as), retornar para o país de origem.

Palavras-chave: território; migração; educação do campo; ensino superior

Settled youth experiences and learnings in higher education: Between Venezuela and Brazil

Abstract: The article focuses on the theme of rural education, with attention to education in agrarian reform settlements and the right of young people to access higher education. The objective is to reflect on the experiences and learnings of young settlers in the Vale do Rio Doce region, in Minas Gerais, Brazil, marked by the struggle for land and the migratory culture, whose access to higher education places them in the position of migrants. The theoretical framing of this article is in dialogue with studies on countryside education and rural youth, territory, and migration, and to reflect on the learnings of young people, adopts the theoretical perspective of the relation with knowledge proposed by Bernard Charlot. Data were produced based on the biographical reports written by the young settlers and oral interviews. The analysis shows the educational trajectory towards higher education, territorial links, experiences, and learnings through “learning figures” (Charlot, 2000, 2009, 2021). The learning figures identified in the Being There movement (in Venezuela, at the university) and, at the same time, Being Here (in Brazil, at the settlement) are: routine, militancy, and return. The results show that the experiences and learnings in another country of settled young people reaffirm their territorial identity, and they wish to return to the country of origin with their doctoral qualifications.

Keywords: territory; migration; rural education; higher education

Vivencias y aprendizajes en la educación superior de jóvenes asentados: Entre Venezuela y Brasil

Resumen: El artículo se alía a la temática de la Educación del Campo, con atención para la educación en los Asentamientos de la Reforma Agraria y el derecho a la Educación Superior. El objetivo es reflexionar sobre vivencias y aprendizajes de jóvenes asentados(as) de la región del Valle del Río Doce, en Minas Gerais, Brasil, marcada por la lucha por la tierra y por la cultura migratoria, cuyo acceso a la Educación Superior los(as) coloca en la condición de migrantes. Adoptase como referencial teórico estudios sobre Educación del Campo y juventud del Campo, territorio, migración, em diálogo con la teórica de la relación con el saber. Los datos fueron producidos a partir de la construcción de relatos biográficos y entrevistas orales. El análisis explicita la trayectoria educacional en dirección a la Educación Superior, vínculos territoriales, vivencias y aprendizajes a través de "figuras de aprender" (Charlot, 2000, 2009, 2021). Fueron identificadas como figuras del aprender en el movimiento de Estar Allí (en Venezuela, en la Universidad), y, al mismo tiempo, Estar Aquí (en Brasil, en el Asentamiento): la rutina, la militancia y el regreso. Los resultados evidencian que las vivencias y los aprendizajes en otro país de los(as) jóvenes asentados(as) reafirman su identidad territorial, y ellos(as) desean, a partir de la cualificación como médicos(as), regresar para el país de origen.

Palabras-clave: territorio; migración; educación del campo; educación superior

Vivências e Aprendizagens no Ensino Superior de Jovens Assentados: Entre a Venezuela e o Brasil

A luta pela educação se apresenta como uma pauta cara aos Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária no Brasil, em consonância com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e, desde os seus primórdios, vem pautando, no âmbito de seus debates, o direito ao acesso à educação para assentados e assentadas. Esse acesso deve garantir o diálogo com o cotidiano vivido nesses territórios, assim como reforçar as pautas de luta dos povos do campo, constituindo-se, desse modo, como um projeto político e epistêmico (Caldart et al., 2012; Galindo, 2015; Roseno, 2019; Santos & Barbosa, 2022; Souza, 2020).

Souza (2020), em estudo bibliográfico sobre o MST e a Educação do Campo, afirma que esta “é a materialização das lutas dos movimentos sociais do campo, em especial do MST” (p. 2). Como consequência da garantia do direito à educação no campo, pode-se apontar a elaboração de diretrizes curriculares, programas de formação de professores, parcerias e financiamentos, dentre outros, acompanhando o contexto histórico de proposição e busca de consolidação de políticas públicas destinadas aos povos do campo (Souza, 2020).

Pode-se conferir, no âmbito dessa luta, o acesso ao Ensino Superior, pela via das parcerias com universidades públicas, como os cursos de licenciatura do campo, ou pela via migratória, em acordos firmados entre os movimentos sociais do campo e universidades da América Latina (Barbosa, 2014; Campos, 2014; Cruz & Perea, 2008; Fernandes & Molina, 2017; Princeswal, 2007; Rubbo, 2013; Souza, 2020).

Forjada no bojo do MST e de outros movimentos sociais do campo, a democratização do acesso ao Ensino Superior para esses sujeitos tensiona os modelos hegemônicos de políticas educacionais que historicamente têm alijado desse nível de ensino as classes trabalhadoras, grupos e populações, dentre elas as do campo. Tensiona, também, propósitos educativos e currículos pautados em lógicas mercadológicas ao colocar em cena a centralidade da luta pela terra, a cultura, os sujeitos e seus modos de vida, as construções coletivas e solidárias e outros modos de produção do conhecimento (Barbosa, 2014; Santos & Barbosa, 2022; Souza, 2020).

Este artigo alia-se a essa pauta de lutas e propõe discutir vivências e aprendizagens de jovens assentados(as), inseridos em movimentos sociais do campo, cujo acesso ao Ensino Superior coloca-os(as) na condição de migrantes. Participam do estudo quatro jovens de dois Assentamentos da região do Vale do Rio Doce, que migram para a Venezuela com o objetivo de cursar o Ensino Superior, via parceria com o MST. Destaca-se na configuração desse grupo de estudantes o seu pertencimento à região do Vale do Rio Doce, em Minas Gerais, marcada pela luta pela terra e pela cultura migratória.

O percurso teórico estabelece um diálogo entre estudos sobre Educação do Campo e juventude do campo, território, migração, e adota-se, para refletir sobre as aprendizagens deles(as), a perspectiva teórica da relação com o saber, proposta por Bernard Charlot (2000, 2001, 2009, 2021). Os dados foram produzidos por meio de relatos escritos e entrevistas orais, adotando-se a perspectiva da pesquisa biográfica em educação (Morberger, 2014a; 2014b) e a análise busca captar, nos processos vivenciados, as aprendizagens, fazendo emergir três figuras do aprender (Charlot, 2000, 2009, 2021): a rotina, a militância e o retorno. Essas figuras se apresentam em um movimento no qual identificamos simultaneidades territoriais vividas por esses (as) estudantes que, embora estejam na universidade em outro país, expressam multiterritorialidade pelos pertencimentos, ainda que à distância, aos Assentamentos, no Brasil.

Percurso Teórico

Estudos sobre a mobilidade de estudantes brasileiros para o exterior em busca da graduação indicam um aumento, nas duas últimas décadas em um movimento de internacionalização para países como Estados Unidos, Portugal, Reino Unido e América Latina, com destaque para Cuba e Venezuela (Castro & Neto, 2012; Iorio & Fonseca, 2018).

Iorio & Fonseca (2018) apresentam, como motivos que levam à mobilidade estudantil universitária de estudantes brasileiros, o incentivo das políticas públicas educacionais no Brasil, oportunidades de inserção no mercado de trabalho, 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 os(as) jovens de Acampamentos e Assentamentos de Reforma agrária no Brasil, pois o acesso à universidade em outro país, nesse caso, se dá via MST, em acordos de cooperação entre Brasil e Cuba, que formaram os primeiros médicos ligados ao movimento no exterior, e, mais recentemente, com a Venezuela, conforme se pode conferir em publicações no sítio eletrônico do MST1.

A mobilidade estudantil internacional de jovens da zona rural pertencentes a movimentos sociais do campo encontra estreita correlação com a luta pela terra e pelo direito à educação dos povos do campo. Foerst & Fichtner (2015) relatam as experiências de jovens filhos de agricultores em um programa de intercâmbio na Alemanha e as aprendizagens nos cursos de agroecologia ofertados naquele país. Ao longo dos anos, outras possibilidades de acesso ao Ensino Superior via movimentos sociais foram surgindo, como a saída de jovens para cursar medicina em países da América Latina (Campos, 2014; Cruz & Perea, 2008; Princeswal, 2007; Rubbo, 2013).

Essa mobilidade se liga, pois, à luta pela terra e aos propósitos e intenções desses movimentos sociais, que se articulam, tanto no Brasil quanto na América Latina e no Caribe, e pode-se afirmar, a partir de Fernandes e Molina (2017, p. 540), que têm se efetivado pela “consciência territorial que a Via Campesina e outros movimentos socioterritoriais criaram com a troca de experiências na luta pela terra, que se desdobrou em combate pela educação, saúde, moradia, entre outras”.

Ao nos interessarmos, neste artigo, por estudantes que praticam esse tipo de mobilidade, cabe considerar os sujeitos e os seus pertencimentos territoriais, o que nos conduz às categorias teóricas juventude do campo, território e migração.

Cumpramos refletir, inicialmente, sobre as implicações teóricas envolvidas na categoria “juventude do campo” e suas correlações com a migração campo/cidade. Castro (2012, p. 441, aspas do original) alerta para modos de pensar e pesquisar, nos quais “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’”. A autora salienta, assim, que embora tais pesquisas evidenciem o êxodo rural vivido por esses jovens, há também outros fatores associados à saída ou à permanência juvenil no campo que precisam ser analisados como, por exemplo, ausência de políticas públicas, dificuldades de acesso à escola e ao trabalho. Ela adota juventude como categoria social e afirma que os jovens do campo “se apresentam longe do isolamento, dialogam com o mundo globalizado e reafirmam suas identidades como trabalhadores, pequenos produtores familiares lutando por terra e por seus direitos como trabalhadores e cidadãos” (Castro, 2012, p. 440).

¹ Conteúdo recuperado do Jornal *Juventude Sem Terra*, em 28 de abril de 2022, de <https://mst.org.br/download/especial-jornal-juventude-sem-terra/>

Leão & Antunes-Rocha (2015), também adotando a categoria teórica de juventude como construção social, reforçam a necessidade de olhar para jovens do campo considerando os desafios que enfrentam para prosseguir com os estudos, profissionalizar-se e inserir-se no mercado de trabalho. Os autores afirmam que esses jovens são interessados e engajados nas causas sociais.

A esse respeito, Galindo (2015) aponta o engajamento desses sujeitos nos movimentos sociais e sindicais que se constitui como um traço marcante, característico dessa juventude e que reforça o sentimento de pertencimento juvenil, possibilitando o compartilhamento de suas experiências e a problematização de sua realidade.

Leão & Antunes-Rocha (2015) também se preocupam em explicar o uso do termo “campo”, tomando-o na acepção de território, como proposto por Fernandes (2006, p. 2), que o compreende para além dos recortes geográficos: “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 mercadoria”.

Fernandes (2006), assumindo a defesa da luta dos povos do campo pela terra, ressalta 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. É nesse contexto que se reconhece a identidade territorial de jovens do campo:

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)

Uma característica da juventude de Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária é que está inserida nos movimentos de luta, exerce um protagonismo nos movimentos sociais e sindicais, como afirmado por Leão & Antunes-Rocha (2015): “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” (p. 118).

Considera-se, portanto, não somente a materialidade do território como palco de luta pela terra, mas também como produção simbólica dessa juventude. No caso dos(as) jovens desse estudo, além da identidade territorial, como filhos(as) de agricultores assentados, apresenta-se as construídas nos processos de territorialização nas tensões postas na luta pela terra no Vale do Rio Doce (Vilarino & Genovez, 2019).

Além desses aspectos, esses(as) jovens vivem em um cenário regional conhecido pelo fluxo de migrantes, especialmente para os Estados Unidos, em busca de emprego e melhores condições econômicas (Siqueira, 2007; Siqueira & Santos, 2016). De acordo com Siqueira & Santos (2016), o movimento de fluxo migratório para o exterior oportunizou a efetivação de uma cultura da emigração no Vale do Rio Doce e “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” (p. 5).

Alves & Dayrell (2016), em pesquisa realizada com jovens da zona rural, estudantes do Ensino Médio na região do Vale do Rio Doce, mostram o modo como os(as) jovens se relacionavam com a escola, principalmente no que se refere à permanência e como a cultura migratória atravessa suas experiências escolares como filhos de pais emigrantes, para os Estados Unidos: “Para essas famílias, a participação na vida escolar dos filhos acontecia, quase sempre, por meio do suporte material e de estímulos ancorados na promessa da reunificação familiar, seja no

Brasil, com o retorno dos pais, seja no exterior, com a ida dos filhos” (Alves & Dayrell, 2016, p. 612).

Para Haesbaert (2011), 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” (p. 249). Para tanto, é preciso compreender, como aponta, 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)

De acordo com Haesbaert (2011, p. 341), 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”. O autor destaca a multiterritorialidade que “implica na possibilidade de acessar ou conectar diversos territórios” (pp. 343-344). Essa compreensão dada por ele auxilia no debate em que se assenta esta pesquisa, por comportar as questões trazidas pelos(as) jovens em sua condição de migrantes e nos modos como se percebem na Venezuela, enquanto estudantes de medicina, e nas relações afetivas e de pertencimento ao Assentamento no Brasil.

Esses(as) jovens experimentam, pois, movimentos diferentes nessa cultura migratória e se veem impelidos a migrar para acessar o Ensino Superior. Vivenciam, assim, um processo migratório em busca de qualificação profissional. Nesse sentido, acompanhamos Iorio (2018, p. 24) que “opta por considerar o estudante internacional como migrante”, por compreender que vive desafios, conflitos 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). É nesse panorama que se inserem os(as) jovens deste estudo, e é nele que compreendemos que se inscrevem também as suas vivências no Ensino Superior e as aprendizagens constituídas nessas vivências. Sob essa ótica, buscamos as contribuições de Bernard Charlot (2000, 2001, 2009, 2021)² que propõe, em sua abordagem teórica da “relação com o saber”, o movimento de aprender constitutivo da condição antropológica, sociológica e singular:

(...) 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, aspas do autor)

² A abordagem teórica da relação com o saber na proposição feita pelo autor é apresentada, explicada e aprofundada ao longo de seus escritos em uma densa produção acadêmica. Charlot (2021) reafirma suas opções teóricas e os fundamentos antropológicos da relação com o saber desde o primeiro livro publicado em 1997, na França, traduzido em vários idiomas e publicado no Brasil em 2000 (Charlot, 2000). Sobre a produção do autor conferir: <https://redereperes.wixsite.com/reperes/descobrir-a-nocao-de-relacao-com-o-> Recuperado em: 29 de abril de 2022.

Compreende-se que a relação com o saber se estabelece em um movimento de interação com o mundo e com a cultura. Ao nascer, o ser humano se constrói nesse processo, que é também social, no qual ele não somente aprende, mas também interpreta e age nesse mundo em que se insere.

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, pp. 80-81, aspas do original)

O autor aponta para três dimensões: epistêmica, identitária e social, que são indissociáveis aos processos de aprender. Ele esclarece que essas 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, 2021). Ao refletirmos sobre os(as) jovens participantes deste estudo, compreendemos que as vivências e aprendizagens, como jovens migrantes em outro país e vinculados a Assentamentos de Reforma Agrária no Brasil, se inscrevem em um constructo teórico de aprendizagem para além de uma perspectiva estritamente cognitiva, e se ligam, portanto, a pertencimentos e identidade territoriais.

Percurso Metodológico

Os quatro jovens participantes deste estudo são filhos(as) de assentados(as), nasceram e foram criados no contexto da luta pela terra, no MST, e cursaram a primeira etapa do Ensino Fundamental em escolas pertencentes aos Assentamentos, tendo, por conseguinte, uma base formativa que considera o fazer coletivo como premissa. Acessaram o Ensino Superior a partir da proposta internacionalista do MST, a qual favorece ações de incentivo à formação educativa em articulação com países da América Latina (Rubbo, 2013). A esse respeito, citamos a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), localizada em Guararema, a cerca de 70 km de São Paulo, que é uma construção do MST consolidada como um referencial das ações internacionalistas desenvolvidas pelo movimento no Brasil. A partir das informações apresentadas no portal eletrônico da instituição³, notamos a abrangência das ações realizadas pela ENFF, desde a articulação internacionalista entre os movimentos sociais parceiros e países da América Latina e do mundo.

Os(as) jovens pesquisados(as) cursam Medicina na Escuela Latino-americana de Medicina (ELAM) Dr. Salvador Allende, situada em Caracas, na Venezuela, cuja proposta internacionalista se efetiva a partir do acolhimento de jovens de diferentes países da América Latina e de outros países, conforme informações fornecidas por eles durante a pesquisa de campo. Essa proposta possibilita a formação de médicos brasileiros em território venezuelano. Ainda de acordo com os(as) estudantes,

³ Informações recuperadas em 15 de junho de 2021 de <https://www.amigosenff.org.br/uma-escola-em-construcao/>

no ano de 2019, 64 brasileiros ingressaram na ELAM, sendo cinco desses da região do Vale do Rio Doce.

Os(as) participantes do estudo pertencem a dois Assentamentos de reforma agrária: Assentamento Oziel Alves Pereira, localizado às margens da rodovia BR-116, município de Governador Valadares; Assentamento Liberdade, localizado às margens da BR-381, município de Periquito. Eles(as) foram identificados(as) em visitas ao Assentamento Oziel Alves Pereira, realizadas a fim de contatar jovens do campo que acessaram o Ensino Superior. Nos contatos realizados, foi possível dialogar com os familiares de quatro estudantes⁴ de medicina que se encontravam na Venezuela: Amanda (21 anos), Camila (21 anos), Juliana (22 anos) e Artur (20 anos).

Foram disponibilizados pelas famílias os contatos telefônicos dos jovens, que ao serem convidados a participar do estudo, prontamente se engajaram na pesquisa⁵. Em função da pandemia do novo Coronavírus (Covid-19)⁶, o processo de produção dos dados se configurou como um desafio, sendo necessária a utilização das tecnologias digitais. O contato com os(as) jovens teve como principal meio de comunicação um grupo criado, via aplicativo WhatsApp, por uma das pesquisadoras. Utilizou-se, também, o Google Meet, ferramenta que possibilita a gravação de videoconferências, o que permitiu as orientações sobre o registro escrito do relato biográfico e a realização de entrevistas de forma sincrônica (Flick, 2013).

Acompanhando a proposição de Momberger (2014a) sobre a adoção da abordagem biográfica em pesquisas, e a aproximação feita pela autora com a teoria da relação com o saber (Momberger, 2014b), foi solicitado a cada jovem, via on-line, um relato escrito da sua história escolar até a chegada à universidade. Ficou estabelecido um prazo de quinze dias para a entrega dos relatos que foram produzidos em um arquivo word, lidos e discutidos pela equipe de pesquisa. A seguir, foram realizadas entrevistas orais, individuais, contemplando aspectos que desejávamos aprofundar a partir dos relatos escritos.

O roteiro orientador das entrevistas foi organizado em torno de três temáticas centrais: a história escolar como assentados no Brasil; a opção de migrar para cursar o Ensino Superior; as vivências como estudantes oriundos de Assentamentos cursando o Ensino Superior na Venezuela. Essas temáticas centrais foram desdobradas durante o relato e foram exploradas vivências e aprendizagens, considerando a condição juvenil como jovens de Assentamentos, a condição de migrantes da região do Vale do Rio Doce e a condição de estudantes do Ensino Superior.

Os relatos escritos e as entrevistas transcritas compuseram o material empírico do estudo e, para análise, recorreremos às figuras do aprender que são uma construção do(a) pesquisador(a) (Charlot, 2000, 2009, 2021). Sobre essas figuras enunciadas no seu primeiro livro traduzido no Brasil, Charlot (2000, p. 149) enfatiza que elas não são categorias construídas a priori e 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”. O autor explica que operar com esse modo de análise se alia às dimensões epistêmica, identitária e social, ou seja, só é possível apreender essas figuras de modo interligado a essas dimensões (Charlot, 2000, 2009, 2021).

⁴Nome fictício para preservar a identidade dos jovens, conforme orientações éticas sobre pesquisa envolvendo seres humanos.

⁵ Pesquisa aprovada por um Comitê de Ética e Pesquisa. Parecer nº 4.231.113.

⁶ Segundo a Organização Mundial da Saúde, 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. Dados recuperados em 28 de abril de 2022, de: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812

Assumir a proposição teórica da relação com o saber como aporte teórico e analítico do material empírico permitiu identificar as vivências e aprendizagens desses jovens que organizamos em torno de três figuras do aprender e denominamos como: rotina, militância e retorno.

Resultados e Discussão

Os relatos biográficos e as entrevistas possibilitaram compreender o movimento de saída desses(as) jovens em direção à Venezuela. Eles(as) relatam 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, e a seleção é conforme o número de vagas por regional; a segunda fase, por sua vez, constitui-se em processo de entrevistas com representantes do governo venezuelano, que avaliam se os(as) jovens possuem os requisitos necessários para ingressar no curso de Medicina. Após a seletiva, são conduzidos(as) para a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), a qual introduz o estudo da língua, história, contexto político e cultural do país e outras temáticas, conforme relatam os(as) estudantes e como pode ser conferido no sítio eletrônico da ENFF.

Ao ingressarem na ELAM, participam de programas de nivelamento oferecidos pela universidade, a fim de ampliarem os conhecimentos básicos necessários à sua formação, com conteúdo de Química, Física, Biologia, além do Espanhol, para auxiliá-los na leitura e compreensão da língua local. Desde o primeiro ano de formação, são inseridos nas atividades dos Centros de Diagnóstico Integral - CDI7 e em consultórios parceiros, o que favorece a articulação entre teoria e prática.

Na ELAM, compartilham os ambientes com jovens das outras delegações, e a rotina diária é vivida no coletivo, acerca da qual discorrem ser de constante aprendizado dada a diversidade das turmas. Além do estudo, compartilham momentos de lazer e, no caso de jovens brasileiros, encontram momentos para se organizarem enquanto coletivo para pensarem nas necessidades do cotidiano na universidade, como: plantio de hortaliças para consumo, criação de setores para providenciar remédios, melhoria da internet e diálogo com a gestão da ELAM.

Nós moramos no mesmo prédio, que possui dois andares. Tem um dos corredores que é dos meninos, e os corredores das meninas. Temos a privacidade das meninas e a privacidade dos meninos, e nos encontramos quando saímos desses corredores em direção às salas de aulas, ou então quando vamos para a praça, para a quadra, ou espaço do comedouro. Temos a academia, a quadra, e é bem equipado. Toda segunda-feira tem o Ato Cívico, que é o momento que é regra do país e regra da ELAM, principalmente. É o momento em que se reúne para cantar o hino nacional da Venezuela. Quando chegamos, a primeira coisa que fizemos foi começar a produzir alimentos para o nosso consumo, então nos organizamos e encontramos um espaço para plantar. Foi então que começamos a plantar couve, alface, tomate, abóbora, e então, quando eles viram que nós começamos, nos incentivaram enviando colegas de outros cursos para nos auxiliarem. (Amanda, Relato Escrito)⁸

A organização desses jovens reafirma o aprendido no chão dos Assentamentos do cultivo da terra, na transmissão dos saberes e do sentido do coletivo – é um nós que se reafirma na partilha,

⁷ Centros de Atendimento em saúde que propõem prática de integração integral e gratuita para a população venezuelana. Recuperado em 28 de abril de 2021 de <http://enfermeriacomunitariaii.blogspot.com/2010/04/centros-de-diagnostico-integral-cdi.html>.

⁸ Foi feita a transcrição literal dos relatos escritos e das entrevistas, e os excertos discursivos deste artigo respeitam o original.

solidariedade, construção conjunta e na compreensão como sujeito coletivo de direitos, ecoando matrizes formadoras da Educação do Campo, apontando outros referenciais e outras lógicas para entrada estudantil na vida universitária. Sobre o movimento migratório vivido por esse grupo, observa-se que embora os motivos que os(as) conduziram a migrar sejam diferentes da motivação dos demais migrantes da região do Vale do Rio Doce que migram por questões econômicas (Siqueira, 2007; Siqueira & Santos, 2016), eles(as) também, assim como esses migrantes, mantêm os vínculos afetivos com os familiares e projetam o retorno ao Brasil. Os vínculos territoriais com o Assentamento, que extrapolam os limites geográficos, chamam a nossa atenção nesse movimento migratório. Apesar de estarem distantes, esses(as) estudantes ultrapassam as fronteiras da Venezuela e levam para a universidade as práticas do Assentamento, aprendidas no coletivo e no MST.

Observamos, que o modo como esses(as) jovens se organizam enquanto coletivo e as atividades desenvolvidas por eles(as) na ELAM apresentam-nos traços da identidade territorial, a qual se reafirma e se faz presente, mesmo eles(as) 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. Desse modo, no estar entre dois territórios – a universidade, na condição de migrante, e o Assentamento, na condição de jovem do campo –, as aprendizagens se constituem na rotina, na militância e no retorno.

Rotina

No cotidiano desses(as) jovens, tecem-se inúmeras aprendizagens na rotina universitária: no compartilhamento nos alojamentos, no desenvolvimento da prática médica no CDI e, ainda, na relação com os venezuelanos, as quais contribuem para a formação em Medicina.

Em suas vivências na Venezuela, aprendem sobre o contexto político e econômico do país: “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” (Juliana, Relato Escrito). Essa aprendizagem é marcada pelo direcionamento político assumido já na fase de seleção, que pauta o tema do bloqueio econômico dos Estados Unidos e seu contexto histórico e político. Juliana explica 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” (Juliana, Relato Escrito).

Camila apresenta, em sua entrevista, um pouco da rotina na Venezuela e introduz os desafios cotidianos para a sobrevivência, com destaque para a falta de água para o consumo e que 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 apertado, 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. (Camila, Entrevista)

Outro desafio destacado por Camila se refere à questão da alimentação:

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. (Camila, Entrevista)

Gomes et al., (2022, p. 6), ao discutirem em um dossiê temático a Educação Superior na América Latina em tempos de crise, refletem sobre o contexto pandêmico e denunciam: “Na Venezuela as graves dificuldades econômicas internas se intensificam sob as pressões do imperialismo dos Estados Unidos e da direita latino-americana”. Os relatos de Juliana e Camila sobre as dificuldades de sobrevivência são um retrato da sua vida universitária, neste momento. Aprende-se a conviver com as restrições com relação à água e alimentação, e se no Brasil o acesso à Educação Básica se forjou na luta pela terra, o acesso ao Ensino Superior, na Venezuela, também se pauta na luta pela inclusão e nas resistências ao capitalismo cujas lógicas cerceiam a subsistência humana.

Por sua vez, a despeito das dificuldades com a sobrevivência, mostram-se resistentes e apresentam 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?” (Artur, Entrevista). Enquanto migrantes, sentem se acolhidos no país e respeitados, atravessam as dificuldades cotidianas e estabelecem laços de pertencimento com esse novo território.

Juliana salienta que há um consenso entre eles, 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” (Entrevista). A jovem nos mostra que há, para além dos compromissos afetivos, os aprendizados demarcados pelas territorialidades como jovens assentados(as), nos quais estudar se traduz em participação social, comprometimento com uma dada realidade social, reflete as bases formativas do MST, sua matriz educativa e que se reafirma no Ensino Superior, como mostram também outros estudos sobre a entrada dos sujeitos dos movimentos sociais do campo nas universidades no Brasil e América Latina (Barbosa, 2014; Fernandes & Molina, 2017; Roseno, 2019; Souza, 2020; Santos & Barbosa, 2022).

A rotina dos(as) jovens compreende, também, vivências próprias da juventude, como os encontros com outros jovens e os esportes (vôlei, futebol) que também praticavam nos Assentamentos. Além disso, nas interações nos alojamentos, comparece a culinária brasileira como referência ao território e como uma prática vivida no campo, nas visitas ao fim da tarde e na alimentação compartilhada:

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. (Artur, Entrevista)

Como estudantes migrantes, vemos que esses(as) jovens enfrentam 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, apontam-se os desafios da adaptação da língua e do nível de qualidade da formação no Brasil ao concluírem a Educação Básica.

Sobre a sua formação como estudante no Brasil, Artur reflete: “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 a Zâmbia, por exemplo [...]” (Entrevista). Essa dificuldade é mobilizadora de outras aprendizagens:

Quando chegamos na Venezuela, vimos um outro mundo, é totalmente diferente estar lá. Eles falam muito rápido, e aí, no começo, foi uma dificuldade a questão do espanhol, porque não tínhamos 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 chegamos na Venezuela, 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. (Artur, Entrevista)

Nesse contexto, vemos que os (as) jovens teceram esforços para superar as dificuldades de compreensão da língua e dos demais conteúdos. Os percalços vividos no contexto da pandemia foram um desafio, 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, dificuldades muito presentes no acesso ao Ensino Superior em muitos países no contexto da pandemia e agravado nessa universidade pelo bloqueio econômico já citado (Gomes et al., 2022).

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. (Camila, Entrevista)

Amanda 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. (Amanda, Entrevista)

A esse respeito, Camila também relata:

Tivemos muitas mudanças com a pandemia, as aulas práticas nos CDIs foram suspensas, alguns funcionários foram dispensados, ficamos com apenas 2 cozinheiras para 120 alunos do primeiro ano e mais os estudantes dos outros anos. O país adotou dias de quarentena radical, e por 200 dias fizemos aqui na escola testes, em que alguns alunos testaram positivo para Covid-19, onde tiveram que sair da escola e ficar de isolamento. (Camila, Relato Escrito)

O contexto de pandemia apresentou-se desafiador, 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 ação dos(as) jovens no combate ao coronavírus.

Em buscas realizadas nos jornais da Venezuela, encontramos a matéria⁹ “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. Marcilene 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. (Mello, 2020, p. 1)

As vivências e aprendizagens desses (as) jovens encontram-se implicadas na identidade territorial como jovens assentados(as). Mesmo em outro país, na condição de migrantes, reúnem-se a outros estudantes brasileiros de outras regiões do país para estabelecimento de pautas coletivas, e reúnem-se enquanto coletivo ligado aos Assentamentos do Vale do Rio Doce, para discutir questões relativas a sua vida na universidade, naquele país, mas também para discutir e refletir sobre as questões dos Assentamentos. Artur explica que ocorre uma comunicação e um esforço para estar ciente dos acontecimentos nos Assentamentos e para 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]” (Entrevista).

Os dois territórios conectam-se na mesma pauta de luta. Nas preocupações desses (as) jovens, – eles(as) vivenciam a territorialidade como exposto por Haesbaert (2014, p. 64): “um sentido mais efetivo, seja ele material, ou imaterial”. No sentido material como defesa da materialidade da terra, que requer aprendizagens sobre modos de organização e força coletiva; no sentido imaterial, como parte de um mesmo movimento.

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. Artur nos mostra que no processo se depararam com as diferenças culturais e que, por meio do diálogo estabelecido entre os(as) quatro estudantes que migraram, nos momentos de encontro entre eles(as), foram aos poucos encontrando uma nova forma de transpor os limites impostos por essas diferenças:

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

⁹ Matéria recuperada em 12 de maio de 2022 do sítio eletrônico:

<https://www.brasildefato.com.br/2020/04/03/estudantes-de-medicina-do-mst-ajudam-na-prevencao-a-covid-19-na-venezuela>

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. (Artur, Entrevista)

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 o respeito a outro nativo, porém 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, sendo que, nesse caso e nos demais, precisam lidar com as diferenças linguísticas e culturais. Nessa rotina, destaca-se que se reafirmam na luta pela educação e na valoração das vivências na universidade.

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. Trabalhando. E estar colhendo. Mas sinto falta mesmo dessas nossas lutas diárias. (Juliana, Relato Escrito)

Identificamos, no relato de Juliana, marcas da identidade territorial na força dos vínculos de pertencimento ao Assentamento como jovens militantes. Juliana 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, identidade e 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.

Desde a chegada à universidade, essas marcas identitárias se apresentam: “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” (Artur, Entrevista). Identificamos, assim, em cada entrevista e relato escrito, como figura do aprender, a militância. Eles (as) também se identificam enquanto militantes, defendendo a pauta do MST, tanto no Brasil como na Venezuela: “E, assim, nesse ano de 2020, em setembro, fez 1 ano que estamos na Venezuela como militantes e estudantes” (Amanda, Relato Escrito).

A forma com a qual os(as) jovens se apresentam nos retrata bem a identidade assumida a partir da militância no movimento:

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 deixam, mas também não querem compartilhar, então nós não somos invasores. Nós somos conquistadores. (Amanda, Relato Escrito)

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. (O Movimento Sem Terra, 2020, p. 2)¹⁰

É esse jovem militante que chega ao Ensino Superior imbuído dos propósitos da “práxis educativo-política dos movimentos sociais do campo” (Barbosa, 2014, p. 5), que se traduz na rotina vivida na universidade e nos modos de organização da vida universitária, pela via do coletivo. As aprendizagens que se relacionam ao fazer coletivo na militância – leituras da realidade vivida, partilhas de experiências e pontos de vista, escuta atenta do outro, estabelecimento de prioridades, definição de ações e de responsabilidades – rompem com a lógica individualista e mercadológica da busca por uma profissão e pelos diplomas e trazem para o solo da universidade outras referências de práticas, processos e sentidos do aprender. Artur relata sua experiência como jovem universitário militante do MST:

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. (Artur, Entrevista)

Essa figura do aprender também pode ser conferida nos relatos de Amanda, que apresenta a horta como a primeira atividade desenvolvida pela via da organização coletiva, na universidade:

Nós temos setor de produção, então, quando a gente chegou, a primeira coisa que a gente fez, falei, começar 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

¹⁰ Matéria recuperada em 28 de abril de 2022 do Jornal Juventude Sem Terra: <https://mst.org.br/2011/07/22/levanta-juventude-juventude-e-pra-lutar/>.

importante para a escola porque a horta contribuiu com a alimentação da escola.
(Amanda, Entrevista)

A esse respeito, encontramos, em busca realizada nos jornais venezuelanos, uma matéria publicada em julho do ano de 2020, que destaca a horta comunitária como uma ação que envolveu estudantes de sete países, incluindo estudantes brasileiros.

Estudantes de sete (7) países do mundo, formados na Escola Latino-americana de Medicina Dr. Salvador Allende na Venezuela, produzem seus próprios alimentos graças ao desenvolvimento da Brigada Agroprodutiva Internacionalista formada por jovens universitários... (...). A Brigada Agroprodutiva Internacionalista desta escola tem entre os seus membros estudantes brasileiros que contribuíram com os seus conhecimentos sobre agroprodução, e mantém alface, coentro e outras espécies alimentares que depois são colhidas para a cozinha da escola¹¹.

O que se depreende dessas vivências e aprendizagens relatadas e que confirmamos a partir da leitura da matéria em questão é que esses(as) estudantes desenvolvem práticas de plantio e colheita, organizam-se em setores e unem-se em prol do bem comum dentro da ELAM. É possível afirmar que, ao manterem essa relação com a terra e com o trabalho no campo, devolvem o sentimento de pertencimento a um lugar que, nesse caso, são os Assentamentos Oziel Alves Pereira e Liberdade, e replicam em outro território modos de organização e práticas desses Assentamentos.

A análise dos relatos nos aponta os vínculos estabelecidos ao longo do processo em que se efetivam essas aprendizagens e o desejo de aprender para cuidar da comunidade à qual pertencem. Vivem, pois, uma multiterritorialidade. O estar lá, na universidade, e o aprender, como estudante de Medicina, atrelam-se aos conhecimentos previamente construídos ao longo de cada trajetória vivida nos Assentamentos de Reforma Agrária. Ao se organizarem enquanto coletivo, consolidarem o plantio de hortaliças para consumo, dialogarem sobre as necessidades coletivas dos colegas e, ainda, ao participarem, mesmo que à distância, das decisões dos Assentamentos, essa multiterritorialidade se concretiza.

Retorno

Haesbaert (2011) nos provoca a pensar os processos de migração tomando como referência a 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” (p. 346).

Os(as) jovens deste estudo 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: “A gente conversa, né? Sobre voltar para o

¹¹ 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... (...). 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. Tradução própria. Recuperado em 28 de abril de 2022 de <https://www.vtv.gob.ve/estudiantes-escuela-latinoamericana-medicina-allende-alimentos/>

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” (Juliana, Entrevista).

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 no Ensino Superior, que influencia no desejo de permanecer no campo, na comunidade, no Assentamento. As relações que estabelecem com os saberes universitários apresentam-se marcadas pelas lógicas desses movimentos e nelas se inscrevem o desejo do retorno:

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)

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 Artur, quando o indagamos sobre o futuro: “Tenho vontade de trabalhar como médico da família [no Assentamento], 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”. (Artur, Entrevista)

Ele também registra que o desejo de se especializar é um desafio, se realizado 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 [...]” (Artur, Entrevista).

Nos estudos sobre a migração no Vale do Rio Doce, o desejo de retornar é um fator que mobiliza os sujeitos que migram:

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 & Santos, 2016, p. 14)

Para os(as) jovens participantes desta pesquisa, o desejo de retornar se apresenta como uma realidade vinculada à missão de contribuir com a comunidade. Há, pois, um compromisso firmado com o MST, mas além desse compromisso opera a força do vínculo com o assentamento.

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. (Camila, Entrevista)

Artur reflete sobre o retorno por intencionar aprender Medicina para contribuir com a melhoria da saúde no Brasil:

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. (Artur, Entrevista)

Essa perspectiva marca o movimento educativo do MST e a formação de Artur, que se encontra enraizada na sua ação como jovem militante. 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. Esse é um compromisso assumido e reafirmado por esse grupo de estudantes, e sintetizado por Juliana: “não podemos nos esquecer do nosso povo”. Em seu relato, ela afirma como a pauta do retorno marca a conversa do grupo: “Nós conversamos sobre voltar para o nosso povo, porque foi por eles que nós viemos e sempre pensamos nesse cuidado, mais saúde para o Campo, para as famílias mais isoladas” (Juliana, Escrito).

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. A formação humana e o compromisso com a comunidade são constantemente apontados por Artur em seus projetos de futuro:

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. (Artur, Entrevista)

Afirma, assim, o desejo de ser um médico que auxilie nas comunidades, assegurando-lhes o direito à saúde e ao cuidado. Nesse sentido, o jovem ainda diz que dialoga com os demais colegas sobre o futuro vinculado à pauta do movimento. Amanda afirma que, nos diálogos com os colegas, há um consenso de que, mesmo que venham a buscar outras especializações, articulem-se para não deixar os Assentamentos sem atendimento médico:

Todos nós temos esses pensamentos, nesse momento atual, de que vamos ficar até o final, e sim, a gente diz: 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 atendimento. É aquilo, então, eles estão ajudando e a gente no futuro retribui. 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. (Amanda, Entrevista)

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.

Em segundo lugar, temos a multiterritorialidade como a marca da força do movimento, que se afirma nas vivências dos(as) jovens, na fidelidade, com o propósito primeiro de cuidar do seu povo, de trazer melhores condições de saúde para os Assentamentos ao qual pertencem, 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). “Não desista dos seus sonhos, e quando conseguir, não desista dos Seus...” (Amanda, Entrevista).

Os resultados evidenciam que as aprendizagens desses(as) jovens 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. São os vínculos estabelecidos com os assentamentos que marcam o desejo de retornarem ao Brasil e ao Assentamento, e apontam para uma prática médica que se vislumbra calcada na militância.

Com efeito, para Charlot (2021), “aprender é um fato antropológico específico, que se constrói em uma história indissociavelmente social e singular; a relação com o saber é relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo” (p. 9), e é também a entrada em uma “atividade epistêmica [que] supõe certo tipo de relação com o mundo e define uma identidade de quem aprende. Portanto: a relação com o saber é sempre, ao mesmo tempo, epistêmica, identitária e social” (p. 9). Compreendemos, pois, que as três figuras do aprender - rotina, militância e retorno - reafirmam o sentido antropológico, sociológico e singular da relação que esses (as) estudantes estabelecem com o saber, carregando as identidades territoriais como filhos (as) da terra.

Considerações Finais

Os(as) 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. Eles(as) apresentam vivências e aprendizagens nas quais se identificam vínculos territoriais, que expressamos por meio de figuras do aprender: 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.

Identifica-se um estar lá, na Venezuela, mas ao mesmo tempo, estar aqui, no Brasil, o que faz com que eles(as) coloquem como projeção de futuro como migrantes, o retorno, e o que os(as) impele ao movimento de volta ao Brasil é o cuidar dos seus, os vínculos com o Assentamento, os compromissos com o coletivo e a militância. Não se apresenta, por exemplo, a possibilidade de atuarem como médicos no Brasil fora desses vínculos. O sentido de 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.

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. Neste estudo, apresentamos um caminho diferente nessa cultura presente no Vale do Rio Doce – os(as) 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.

Espera-se, com o estudo, oferecer subsídios para políticas públicas em educação e de garantia do acesso ao Ensino Superior para jovens de movimentos sociais, 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. Espera-se, ainda, contribuir para a valorização dos povos do campo, e que tenhamos respondido com fidelidade à história desses jovens que passa pela luta por educação nos Assentamentos de Reforma Agrária, e pela sua luta pelo direito ao acesso ao Ensino Superior como jovens assentados(as) no campo.

Referências

- Alves, M. Z., & Dayrell, J. T. (2016). Processos de escolarização de jovens rurais de Governador Valadares-MG: Entre sonhos e frustrações. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(247), 602-618. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/286435911>
- Barbosa, L. P. (2014). *Educação do campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da educação superior: Os desafios da universidade pública no Brasil* (pp. 1-61). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141204110258/EnsaioPremioKrotschLPB.pdf>
- Campos, J. C. D. (2014). *A integração latino-americana nas escolas latino-americanas de agroecologia da Cloc-Via campesina no Brasil e Venezuela*. [Dissertação de Mestrado], Universidade Estadual do Oeste do Pará –UNIOESTE.
- Castro, A. A., & Neto, A. C. (2012). O ensino superior: A mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. *Revista Lusófona de Educação*, 21(21), 69-96. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3082>
- Castro, E. G. (2012). Juventude do campo. In: R. S. Caldart, I. B. Pereira, P., Alentejano & G. Frigotto (Orgs.), *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 439-444). Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz/ Expressão Popular. <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/26224>
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Artmed.
- Charlot, B. (2001). *Os jovens e o saber. Perspectivas mundiais*. Artmed Editora.
- Charlot, B. (2009). *A relação com o saber nos meios populares: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Legis Editora.
- Charlot, B. (2021). Les fondements anthropologiques d'une théorie du rapport au savoir. *Revista Internacional Educon*, 2(1). <https://doi.org/10.47764/e21021001>
- Cruz, E. R. B., & Perea, R. S. S. (2008). Programa Nacional de Capacitação em Medicina Integral Comunitária, Venezuela. *Medicina Social*, 3(4), 285-298. <https://www.socialmedicine.info/index.php/medicinasocial/article/view/261>
- Estudiantes de 7 países cosechan sus propios alimentos en Escuela Latinoamericana de Medicina Salvador Allende. (2020). *VTV*. <https://www.vtv.gob.ve/estudiantes-escuela-latinoamericana-medicina-allende-alimentos/>
- Fernandes, B. M. (2006). Os campos da pesquisa em educação do campo: Espaço e território como categorias essenciais. In: M. Molina, *Educação do campo e pesquisa* (pp. 1-10). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
- Fernandes, B. M., & Molina, M. C. (2017). Análises de experiências brasileiras e latino-americanas de educação do campo. *Revista Educação & Sociedade*, (140), 539-544. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017184413>
- Foerst, E & Fichtner, B.(2015). Intercâmbio de jovens agricultores do estado do Espírito Santo na Alemanha. In G. Leão & M. I. Antunes-Rocha, *Juventudes do campo* (pp. 13-16). Autêntica.

- Galindo, E. (2015). Caminhos teóricos: juventude do campo como categoria sociológica. In G. Leão & M. I. Antunes-Rocha, *Juventudes do campo* (pp. 110-136). Belo Autêntica.
- Gomes, S. dos S., Melo, S. D. G., & Zurita, F. (2022). Educação superior na América Latina em tempos de crise. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(31). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7265>
- Haesbaert, R. (2011). *O mito da desterritorialização: Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Editora Bertrand Brasil.
- Iorio, J. C., & Fonseca, M. L. (2018). Estudantes brasileiros no ensino superior português: Construção do projeto migratório e intenções de mobilidade futura. *Finisterra*, (53) 109, 3-20. <https://doi.org/10.18055/Finis14556>
- Iorio, J. C. (2018). Estudantes brasileiros no ensino superior português: Quais as motivações para a escolha de Portugal e por que retornam ao Brasil? In S. Siqueira (Org.), *Ligações migratórias contemporâneas: Brasil, Estados Unidos e Portugal* (pp. 165-197). Editora UNIVALE.
- Leão, G., & Antunes-Rocha, M. I. (Orgs.). (2015). *Juventudes do campo*. Autêntica.
- Mello, M. (2020, abril 4-5). Estudantes brasileiros de Medicina na Venezuela auxiliam Comunidades no combate ao coronavírus. *Redação Opera Mundi*. <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/03/estudantes-de-medicina-do-mst-ajudam-na-prevencao-a-covid-19-na-venezuela>
- Molina, M. C. (2015). Juventudes do campo. In G. Leão & M. I. Antunes-Rocha, *Juventudes do campo* (pp. 13-16). Belo Horizonte: Autêntica.
- Molina, M. C. (2012). Educação do campo: Novas práticas construindo novos territórios. In M. I. Antunes-Rocha, M. F. A. Martins & A. A. Martins (Orgs.). *Territórios educativos na educação do campo: Escola, comunidade e movimentos sociais* (pp. 239-250). Autêntica Editora.
- Momberger, C. D. (2014a) *As histórias de vida: Da invenção de si ao projeto de formação*. EDUFRRN.
- Momberger, C. D. (2014b). *Biografia e educação: Figura do indivíduo-projeto*. EDUFRRN.
- O Movimento Sem Terra. (2020). (2020). Desafios da juventude. *Jornal Juventude Sem Terra*, (Especial), 2. <https://mst.org.br/download/especial-jornal-juventude-sem-terra/>
- Princeswal, M. (2007). *MST e a proposta de formação humana da Escola Nacional Florestan Fernandes para a classe trabalhadora: Uma síntese histórica*. [Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas]. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Roseno, S. M. (2019). A luta pela terra e sua matriz educativa: Vale do Rio Doce e sua territorialidade. In M. T. B. Vilarino, & P. F. Genovez (Orgs.), *A luta pela terra no Vale do Rio Doce: Conflitos e estratégias* (pp. 284-301). Editora UNIVALE.
- Rubbo, D. I. A. (2013). *Camponeses cosmopolitas: Um estudo sobre a atuação política internacionalista do MST na América Latina*. [Dissertação de Mestrado em Sociologia]. Universidade de São Paulo- SP.
- Santos, A. R., & Barbosa, L. P. (2022). Movimentos sociais do campo, *práxis* política e inclusão em educação: Perspectivas e avanços no Brasil contemporâneo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(3). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5974>
- Siqueira, S. (2007). 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*. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.5973>
- Siqueira, S., & Santos, M. A. (2016). Emigração, crise econômica e retorno: O caso da microrregião de Governador Valadares. *Anais*, 1-24. <http://www.abep.org.br/~abeporgb/publicacoes/index.php/anais/article/viewFile/2054/2013> .

- Souza, M. A. (2020). Pesquisa educacional sobre MST e educação do campo no Brasil. *Educação em Revista*. (36), 1-22. <https://doi.org/10.1590/0102-4698208881>
- Vilarino, M. T. B., & Genovez, P. F. (2019). A luta pela terra no Vale do Rio Doce: Abertura de cenários. In M. T. B. Vilarino & P. F. Genovez (Orgs.). *A luta pela terra no Vale do Rio Doce. Conflitos e estratégias* (pp. 13-42). Editora UNIVALE.

Sobre as Autoras

Luiza Souza Freitas

Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE

luizafreitaslu@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5180-9457>

Mestre pelo Programa Interdisciplinar em Gestão integrada do Território (2021) pela Universidade Vale do Rio Doce, Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Viçosa e Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Rio Doce. Pedagoga na Universidade Vale do Rio Doce e integrante do Núcleo Interdisciplinar de Educação, Saúde e Direitos (NIESD/UNIVALE).

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza

Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE

celeste.br@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6955-5854>

Mestre pelo Programa Interdisciplinar em Gestão integrada do Território (2021) pela Universidade Vale do Rio Doce, Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Viçosa e Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Rio Doce. Pedagoga na Universidade Vale do Rio Doce e integrante do Núcleo Interdisciplinar de Educação, Saúde e Direitos (NIESD/UNIVALE).

Sueli Siqueira

Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE

suelisiqueira.gv@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1802-4751>

Pós doutorado no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa - CIES-IUL (2012). Doutorado em Sociologia e Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006). Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998). É professora titular da Universidade Vale do Rio Doce. Coordenação do Núcleo de Estudos Multidisciplinar Sobre Desenvolvimento Regional - NEDER - UNIVALE. Autora e Organizadora dos livros Trabalho e violência (2012), O trabalho e pesquisa científica na construção do conhecimento (2005), Sonhos, sucesso e frustrações na emigração de retorno (2009), Ligações Migratórias Contemporâneas. Brasil, Estados Unidos e Portugal (2018).

archivos analíticos de políticas educativas

Volume 30 Número 180

13 de dezembro 2022

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.