



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO – FUNDAJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES
– PPGEI

PAULO HENRIQUE CARVALHO GOMINHO NOVAES

O AVESSO DOS VOOS E POUSOS:

Um estudo sobre experiências de jovens de Floresta – Pernambuco no Programa Ganhe o Mundo

RECIFE – PE

2024.2

PAULO HENRIQUE CARVALHO GOMINHO NOVAES

O AVESSE DOS VOOS E POUSOS:

**Um estudo sobre experiências de jovens de Floresta – Pernambuco no Programa Ganhe
o Mundo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades - PPGECI, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ, como requisito à obtenção do título de mestre, sob orientação do professor Dr. Maurício Antunes Tavares.

RECIFE – PE

2024.2

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Auxiliadora Cunha – CRB-4 1134

N936< Novaes, Paulo Henrique Carvalho Gominho.
O avesso dos voos e pousos: um estudo sobre experiências de jovens de Floresta - Pernambuco no Programa Ganhe o Mundo / Paulo Henrique Carvalho Gominho Novaes. - Recife, 2024.
115 f.

Orientador(a): Maurício Antunes Tavares.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, BR-PE, 2024.

Inclui referências e anexo(s).

1. *Programa Ganhe o Mundo*. 2. *Intercâmbio de alunos (Floresta - Pernambuco)*. 3. *Intercâmbio educacional (Floresta - Pernambuco)*. 4. *Juventude*. 5. *Estudantes - Atividades (Floresta - Pernambuco)*.
I. Tavares, Maurício Antunes, orient. II. Título

CDD 370

PAULO HENRIQUE CARVALHO GOMINHO NOVAES

O AVESSE DOS VOOS E POUSOS:

**Um estudo sobre experiências de jovens de Floresta – Pernambuco no Programa Ganhe
o Mundo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades - PPGEI, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ, como requisito à obtenção do título de mestre, sob orientação do professor Dr. Maurício Antunes Tavares.

Aprovado em 27/08/2024.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Maurício Antunes Tavares

Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Fundação Joaquim Nabuco

Orientador e Presidente

Dr^a Maria de Assunção Lima de Paula

Universidade Federal de Campina Grande

Examinador(a) Externo

Dr^a Cibele Maria Lima Rodrigues

Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Fundação Joaquim Nabuco

Examinadora Interna

Dedico este trabalho à minha mãe, Paula Bernadete de Menezes Carvalho, que mesmo tendo pernas e não podendo andar, caminhou a vida inteira comigo até chegar aqui, na vitória.

AGRADECIMENTOS

Costumo sempre afirmar que construir uma pesquisa no final de um curso é sempre um verdadeiro exercício de atravessamento. Atravessei a minha inteireza para poder acessar a história do outro; atravessei o que era considerado impossível para, no final, transgredir, perseverar e vencer; atravessei estradas durante a noite e acordei o dia, inúmeras vezes, para me redescobrir enquanto gente e ser humano. Nessa jornada extraordinária nunca estive só! Por isso, abraço, agradeço e louvo cada pessoa que cruzou, de algum modo, a minha caminhada enquanto mestrando:

Ao professor Maurício Antunes Tavares, meu orientador, pela atenção, disponibilidade e acolhida na UFRPE/Fundaj, por ter compreendido o meu tempo para fazer esse trabalho dissertativo virar realidade: obrigado por tudo!

À Jeditam Maria da Conceição Silva (Jedi), amizade construída na época de graduação no ISEF, por partilhar sua experiência de mestranda no PPGECI e me incentivar a cursar o mestrado. Sua nobreza me levou além! Te amo!

À professora Cibele Maria Rodrigues Lima, minha conterrânea, pelas palavras inspiradoras e por me fazer acreditar que é possível um sertanejo de Floresta tornar-se mestre! Minha eterna gratidão!

À professora Maria de Assunção Lima de Paulo, pelas sugestões e direcionamentos preciosos. Obrigado!

Aos demais professores e professoras do programa que, de maneira humana e cordial, dividiram seus conhecimentos e experiências.

Aos jovens ex-intercambistas do Programa Ganhe o Mundo que partilharam suas histórias de vida comigo. Sem vocês não seria possível finalizar esta travessia tão bonita e especial.

À Ângela Melo, Jânia Milfont e Silas Camilo de Lira, ex-colegas de Programa Ganhe o Mundo/Secretaria de Educação e Esportes, pelos aprendizados construídos quando coordenei o programa na GRE Floresta. Vocês fizeram história!

A Jorge Gominho Novaes Filho (Jorginho), meu irmão, por ter estendido as mãos em todos os momentos que precisei, desde o começo ao fim das aulas presenciais do curso. Muito obrigado!

À Manoela Aureliano dos Santos (Manu) e à Isis Salvador de Araújo, minhas colegas de curso, pela relação de amizade construída neste espaço-tempo tão significativo e repleto de desafios para todos nós. Vocês estão bordadas no meu coração para sempre!

À Maria Dilma Marques Torres Novaes Goiana, grande amiga, entusiasta da educação e professora além do seu tempo, por ter acreditado em mim, ao longo da minha permanência na Gerência Regional de Educação Deputado Antônio Novaes – GRE Floresta, durante 15 anos bem vividos. Essa vitória também é sua!

A Adriano Sobral da Silva, amigo e ex-colega de GRE, com quem partilhei tantas descobertas, angústias e aprendizados. Vocês me inspira!

À Ana Gleide de Souza Leal, amiga e presidente da ABCDE/CESVASF, por me conceder a oportunidade de exercer a docência no Ensino Superior. O CESVASF me ensinou, a cada dia, a enxergar o universo da pós-graduação como um caminho possível!

Ao primo Rodrigo Cavancalti Novaes, pela generosidade.

À Escola Técnica Estadual Deputado Afonso Ferraz – ETEDAF, meu novo trabalho, que tão bem me acolheu no momento mais desafiador da minha vida. Não foi fácil! É nessa instituição de ensino tão respeitada e pioneira que tenho ressignificado o meu fazer pedagógico e aprendido a dar um novo sentido ao meu agir profissional. Mudar é preciso e a vida continua bonita!

À Prefeitura de Floresta, pela viabilização da minha licença, enquanto servidor público municipal, para cursar mestrado. Obrigado por investir em mim!

À Daniela Ferraz Cornélio, Lary Dantas e Rebeca Rocha, mulheres especiais e grandes amigas, pelas colaborações valiosas na reta final desta pesquisa.

À prima Fabíola Novaes, pessoa estimada e do coração grandioso, pelos gestos de cuidado. Jamais te esquecerei!

À Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e à Fundação Joaquim Nabuco, por tornarem real o meu sonho de me tornar Mestre em Educação, Culturas e Identidades. Viva a pós-graduação pública, gratuita e de qualidade!

*Veio a manhã e eu parti
Mas como cheguei aqui
Os astros podem contar
No dia em que me perdi
Foi que aprendi a brilhar
Eu vi, virei estrela!*

Eu vi!

Vander Lee

RESUMO

O Averso dos Voos e Pousos: Um estudo sobre experiências de jovens de Floresta - Pernambuco no Programa Ganhe o Mundo é uma pesquisa que mergulhou nas distintas experiências vividas por jovens ex-intercambistas, no âmbito da política de mobilidade estudantil internacional financiada pelo Governo do Estado de Pernambuco, no período de 2013 a 2017. Delineou-se, como objetivo geral, compreender se e como a experiência de intercâmbio internacional, desenvolvida no âmbito do Programa Ganhe o Mundo, influenciou a vida dos jovens de Floresta. Para tanto, a história de vida surgiu como caminho metodológico possível que tem como um dos seus pilares fundamentais a construção de sentidos face ao compartilhamento de narrativas, memórias e sentimentos. No caminho do pesquisar, a dissertação foi guiada pela lente teórica da experiência, a partir de uma interlocução teórica fundamentada nas visões de Benjamin (1987) e Larrosa (2022), em diálogo com autores da Sociologia das Juventudes e, posteriormente, com as vozes sociais dos sujeitos da pesquisa. Como principais resultados alcançados, destacam-se: a experiência compartilhada por cada ex-intercambista se apresenta como caminho viável para a sua formação e/ou transformação; as experiências atravessadas, por mais similares que sejam, são singulares e demonstram que políticas públicas educacionais como o Ganhe o Mundo se mostram, em quase todo o contingente de beneficiários entrevistados, exitosas e proliferadoras de diversos aprendizados; a mobilidade estudantil internacional permitiu o aprendizado da alteridade, o equilíbrio emocional, a experiência da liberdade, do fazer escolhas e da vivência cultural, de ser acolhido e de fazer amizades, como também viabilizou as interações sociais geradoras do medo, do preconceito e da xenofobia.

Palavras-chave: Programa Ganhe o Mundo. Experiências. Intercambistas. Juventudes.

ABSTRACT

The Inside Out of Flights and Landings: A study on the experiences of young people from Floresta - Pernambuco in Win the World Program (Programa Ganhe o Mundo) is a research that looked into the different experiences lived by young ex-exchange students, within the scope of the international student mobility policy financed by the State Government of Pernambuco, from 2013 to 2017. The main goal is to perceive whether and how the international exchange experience, developed within the scope of the Ganhe o Mundo Program, influences the lives of young people in Floresta. Therefore, life history emerged as a possible methodological path that has as one of its fundamental pillars the construction of meanings in the face of sharing narratives, memories and feelings. Along the way of researching, the dissertation was guided by the theoretical lens of experience, built on a theoretical dialogue based on the views of Benjamin (1987) and Larrosa (2022), in dialogue with authors from the Sociology of Youth and, later, with the social voices of the research subjects. The main results achieved include: the experience shared by each former exchange student presents itself as a viable path for their training and/or transformation; the experiences, however similar they may be, are unique and demonstrate that public educational policies such as Ganhe o Mundo prove, in almost the entire contingent of interviewed beneficiaries, successful and proliferating diverse learning; international student mobility allowed learning about otherness, emotional balance, the experience of freedom, making choices and cultural experience, being welcomed and making friends; but it also enabled social interactions that generate fear, prejudice and xenophobia.

Keywords: Win the World Program. Experiences. Exchange students. Youth.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. EMBRENHANDO O SERTÃO: CONTEXTUALIZANDO FLORESTA – PE E SUA JUVENTUDE	26
3. SOBRE JUVENTUDES, PROGRAMA GANHE O MUNDO E EXPERIÊNCIA: TRANSITANDO EM QUESTÕES FUNDAMENTAIS	47
3.1 Juventude e Juventudes	47
3.2 Programa Ganhe o Mundo: uma política pública educacional pioneira para as juventudes.....	50
3.3 PGM: uma política pública de Turismo da Juventude e Educação	62
3.4 A experiência narrada como um saber da prática.....	64
4. AVESSAR VOOS E POUSOS: O QUE DIZEM AS NARRATIVAS?	68
4.1 Check-in antes de alçar voos	68
4.2 Os narradores, seus perfis, memórias e ritos de pré-embarque	69
4.3 Embarcar nas narrativas de experiências vividas durante o intercâmbio Ganhe o Mundo.....	85
4.4 As experiências reveladas.....	86
4.5 O POUSO: influências do PGM na vida dos jovens ex-intercambistas	96
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	103
ANEXOS	111
Anexo 1	111
Anexo 2	114
Anexo 3	114

1. INTRODUÇÃO

O mais importante do bordado

É o avesso, é o avesso

O mais importante em mim

É o que eu não conheço

O que eu não conheço...

(Jorge Vercillo, 2010)

Certa vez, numa das aulas do mestrado, li um capítulo do livro “A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação”, de Carlos Rodrigues Brandão (2003), quando, ao longo do texto, o autor afirma que assim como não existem ciência e saberes neutros, também não há pesquisas isentas que residam nesse lugar imaginário da neutralidade científica. Esse posicionamento habitou os meus questionamentos enquanto um pesquisador em (des)construção que teve sua formação sedimentada numa visão positivista e objetiva proveniente da ordem científica hegemônica. Assim, a minha incompletude deu abertura para avistar outros horizontes: a própria escolha do tema a ser pesquisado é carregada de intenções, visto que somos constituídos de subjetivações e atravessados por ideologias; a pesquisa possibilita o diálogo das experiências do pesquisador com o fenômeno a ser pesquisado; e é por meio das curiosidades, das insatisfações, das indignações, das indagações, que emerge o desejo de pesquisar.

Sendo assim, esta dissertação descortina o meu encontro pessoal com o fenômeno a ser explorado no decorrer das próximas páginas, uma vez que “no paradigma emergente, o caráter autobiográfico e autorreferencial de ciência é plenamente assumido” (Santos, 2008, p. 85). Dito isso, O AVESSO DOS VOOS E POUSOS é mais do que um desafio a construção de conhecimentos lineares e limitadores: utilizo a metáfora como recurso poético para lançar luz sob as experiências vivenciadas pelos jovens de Floresta - Pernambuco no Programa Ganhe o Mundo, pois a passagem destes sujeitos pelo intercâmbio internacional esconde avessos inusitados e complexos que não estão nítidos e necessitam ser descobertos.

Destarte, o interesse em estudar o tema em tela reside em mim há mais de uma década, desse modo, me recordo de alguns fatos que ajudarão a tecer os caminhos deste trabalho. O ano era 2008: assim que ingressei no Ensino Superior como estudante do curso de Pedagogia, ganhei uma oportunidade de estágio na então Gerência Regional de Educação do Sertão do Submédio São Francisco – GRE Floresta, hoje denominada de GRE Deputado Antônio Novaes, instituição pública da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco, que tem

como premissa materializar as políticas educacionais do governo em âmbito regional, estando sua atuação jurisdicionada aos sete municípios que compõem a Microrregião de Itaparica, na Mesorregião do São Francisco Pernambucano.

Essa experiência inédita de preparação para o trabalho em educação me possibilitou conhecer estudantes da região, a partir da coordenação de programas como Jovens Embaixadores da Embaixada e Consulados dos EUA no Brasil, Parlamento Jovem Brasileiro da Câmara de Deputados e Embaixadores do Turismo da Secretaria de Turismo e Lazer de Pernambuco. Meu fazer também tomou outros rumos, especificamente na área de formação, ao ministrar oficinas pedagógicas sobre Grêmios Estudantis e Protagonismo Juvenil em diversas escolas municipais e estaduais. A minha trajetória profissional na GRE abriu portas para várias vivências em campos de atuação distintos, me conduzindo, por exemplo, ao cargo de Secretário Executivo da primeira composição do Conselho Municipal da Juventude, vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Social e Trabalho de Floresta. Neste mandato democrático e coletivo, organizamos e vivenciamos a I Conferência Municipal de Políticas Públicas para a Juventude do município, tornando-se um marco para o segmento.

Mas o divisor de águas na minha jornada profissional, já como professor concursado de Serra Talhada e cedido ao Governo do Estado, foi coordenar regionalmente o Programa Ganhe o Mundo (PGM), política pública educacional da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, no período de 2013 a 2017, que tem tornado comum estudantes pobres saírem de casa e partirem para o exterior em busca de intercâmbio internacional gratuito.

Imagem 1 – Logomarca do Programa Ganhe o Mundo (PGM)



Fonte: Secretaria de Educação e Esportes de PE

Esse fenômeno de mobilidade estudantil internacional além de propiciar o estudo de curta duração e a aquisição de uma segunda língua, garante a vivência da moradia com uma família hospedeira e a imersão em uma nova escola e cultura. Pioneiro no Brasil e semelhante ao “Ciências sem Fronteiras”, programa de pesquisa implementado pelo governo liderado pela

ex-presidente Dilma Rousseff, que incentivava a formação acadêmica no exterior, me proporcionou uma intensa relação profissional junto a diversos jovens. Na ocasião, pude acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem dos usuários do programa; a afirmação das identidades percebidas principalmente no retorno do intercâmbio (jovens mais desinibidos, comunicativos e articulados); a escuta das narrativas de vivências realizadas nos Seminários de Socialização de Projetos Interdisciplinares; as aprendizagens consolidadas em contextos escolares e não-escolares; assim como a manifestação dos processos culturais aprendidos nos países sede de intercâmbio. Na contramão da esteira dos avanços, alguns intercambistas se isolaram socialmente; sofreram preconceito e discriminação; retornaram retraídos com crises de ansiedade e depressão; não absorveram noções básicas de apropriação de uma segunda língua; bem como não recomendam a experiência de intercâmbio para outros estudantes.

Um fato a ser destacado é que quando o intercâmbio finalizava, uma parte significativa destes sujeitos apresentava mudanças que se concentravam nas expectativas (subjetividades), empregabilidade, mobilidade econômica, domínio da língua estrangeira, acesso ao ensino superior e adoção de novos hábitos culturais, educacionais e esportivos. Tudo isso me deixava eufórico e inquieto, principalmente pela Secretaria de Educação e Esportes apenas tornar público dados quantitativos e não divulgar relatórios com os perfis de entrada e saída dos intercambistas ou pesquisas aprofundadas acerca dos reflexos dessa política pública na vida dos usuários do programa.

Desse modo, mobilizado por minhas vivências e problematizações, participei do Curso de Elaboração de Projetos de Pesquisa nas Ciências Sociais e Humanas, promovido pela Coordenação Geral do Centro de Estudos de Cultura, Memória e Identidade da Diretoria de Pesquisas Sociais e pela Diretoria de Formação Profissional e Inovação da Fundação Joaquim Nabuco - Fundaj, em dezembro de 2018, em Floresta, com o objetivo de melhor desenvolver o meu futuro projeto de pesquisa. A minha passagem nesse curso foi crucial para participar do processo seletivo para a turma 2022, do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, associado à Fundaj.

E o sonho foi alcançado! Fui aprovado e ingressei na Linha de Pesquisa 2 – Desenvolvimento e Processos Educacionais e Culturais da Infância e da Juventude, como aluno regular no mestrado, com o objetivo de pesquisar o tema “Do voo ao pouso: a influência do Programa Ganhe o Mundo na trajetória de vida dos jovens do Sertão de Itaparica”. Ao longo das discussões empreendidas no curso e nos encontros de orientação com o professor e orientador Maurício Antunes Tavares, chegamos à conclusão de que a pesquisa é temática, mas

também é um caminho. Esse itinerário foi sendo revelado, ao passo de que oportunizou a reorganização da ideia inicial, articulando-a com outros conceitos: histórias de vida enquanto método, experiências e juventude(s) no plural – estes, decerto, abriram os horizontes na busca por proximidades, sendo fundamentais para discutir as juventudes do interior que têm um perfil das escolas públicas, assim como a ampliação de oportunidades e de uma experiência que possivelmente mudou a trajetória de vida de dezenas de florestanos.

Diante do panorama apresentado, o objetivo geral da pesquisa se concentrou em compreender se e como a experiência de intercâmbio internacional, desenvolvida no âmbito do Programa Ganhe o Mundo, influenciou a vida dos jovens de Floresta. Em relação aos objetivos específicos:

- a) Conhecer o contexto de origem desses jovens e as trajetórias de vida deles até o ingresso no programa;
- b) Entender, do ponto de vista da experiência, quais foram as vivências mais significativas no exterior, dificuldades, desafios e descobertas;
- c) Identificar as possíveis influências na vida desses jovens após o retorno do intercâmbio.

No tocante ao problema da pesquisa, que serviu como uma bússola orientadora no processo de construção da dissertação, focalizou o seguinte questionamento: quais são as influências da experiência de intercâmbio internacional, desenvolvida no âmbito do Programa Ganhe o Mundo, na vida dos jovens estudantes de Floresta? Esse questionamento se fez necessário, pois embasou as tomadas de decisão teóricas e metodológicas implementadas.

Dito isto, a relevância deste trabalho se justifica a partir de três esferas: pessoal, acadêmica e social. Na esfera pessoal, pela importância de viajar dentro de mim para refletir os caminhos que trilhei, as somas e as perdas, o tempo vivido em sua plenitude, assim como o perdido; mas, sobretudo, o interesse de saber dos jovens que conseguiram a oportunidade de intercambiar no exterior, quais foram os caminhos que fizeram e que estão fazendo após participarem do Programa Ganhe o Mundo.

Na acadêmica, no sentido de contribuir para alargamento do campo de estudos voltados à experiência em mobilidade internacional estudantil de jovens com perfil de escola públicas, uma vez que atualmente existem poucas discussões a respeito desse tema. Esta afirmação considera a construção do Estado da Arte que foi constituído por um campo de análise baseado na limitação temporal que compreendeu o período de 2016 a 2021, onde se constatou que a

linha de investigação em tela ainda é pouco investigada no país, elemento que reforça a pertinência desta pesquisa. Um exemplo disso, a partir da busca das palavras-chave “programa ganhe o mundo” e “mobilidade internacional”, encontramos apenas 5 dissertações e 1 tese, a partir dos resultados aferidos nas inúmeras buscas feitas nos repositórios digitais BDTD, FGV, PGPCI – UFPB e UNINTER. Essa realidade de um tema tão fechado em mobilidade estudantil internacional era algo já esperado, pois o programa possui doze anos de implementação e apenas dois trabalhos foram publicados até o presente momento que falam muito pouco sobre a proposta de pesquisa apresentada. Estão ligados à ciência, à tecnologia, à consolidação de uma rede de pesquisadores do país, contudo não analisam a influência da experiência de mobilidade internacional estudantil na vida dos intercambistas.

Por último, na esfera social, se justifica pela intenção de contribuir para a melhoria e, conseqüentemente, aperfeiçoamento da política pública do Ganhe o Mundo, após os resultados obtidos no processo de implementação da pesquisa.

Indo além, definiu-se como campo de investigação, o município de Floresta - Pernambuco e, como sujeitos participantes da pesquisa, ex-intercambistas do PGM, considerando o recorte temporal de 2013 a 2017, período no qual o pesquisador coordenou o programa. O critério utilizado para estas escolhas reside no fato de que o referido município foi o que mais enviou jovens para o exterior, se comparado aos demais jurisdicionados à Gerência Regional de Educação. Vale enfatizar que o perfil de escolha destes sujeitos não foi rígido, com tudo, o foco de interesse priorizou a cobertura das diferentes perspectivas de experiências, além da construção do perfil amostral alicerçado nos marcadores sociais de lugar de moradia, gênero, raça, etnia e sexualidade, de forma que a riqueza das narrativas sobre experiências fosse maior.

Rotas Metodológicas

A proposta metodológica é qualitativa narrativa, visto que se debruçou acerca das linguagens, das histórias passadas, da possível produção de sentidos de vida dos jovens intercambistas após o retorno ao município e das diversas falas que foram proferidas ao longo da vivência do pesquisar. Connely e Clandinin elucidam, de forma didática, a noção de narrativa:

Narrativa é tanto o fenômeno que se investiga como o método da investigação. ‘Narrativa’ é o nome dessa qualidade que estrutura a experiência que será estudada e

é também o nome dos padrões de investigação que serão utilizados no estudo (Connely; Clandinin, 1995, p. 12).

Em vista disso, a narrativa pode ser considerada como um ato de contar e/ou revelar histórias no plano real – estas, por sua vez, são permeadas pelas experiências dos sujeitos narradores. Nesse sentido, o olhar atento, afetuoso e sensível de cada um deles possibilitou a construção e a organização de sua história pessoal.

Destarte, por estar emoldurado “dentro do quadro referencial da metodologia qualitativa biográfica” (Campos, 2004, p. 43), o método história de vida foi escolhido por se constituir como um modo adequado para se compreender o ambiente cultural do grupo social de origem dos entrevistados, para, então, poder captar os desafios provocados pela experiência de intercâmbio.

Esse método “parte de uma tradição que procura dar conta das influências socioculturais naquilo que o indivíduo é e faz, inserindo-se nas metodologias qualitativas de investigação social [...]” (Brandão, 2007, p. 1). Portanto, a história de vida pode ser compreendida como algo individual e único, assim como uma porta de entrada para adentrar subjetividades e mergulhar nas memórias e vivências, a partir das perspectivas política, social, afetiva e cultural dos indivíduos. Nessa direção, Bernard Lahire corrobora para uma melhor compreensão:

Estudar o social individualizado, ou seja, o social refractado num corpo individual que tem a particularidade de atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes, é estudar a realidade social na sua forma incorporada, interiorizada (Lahire, 2005, p. 14).

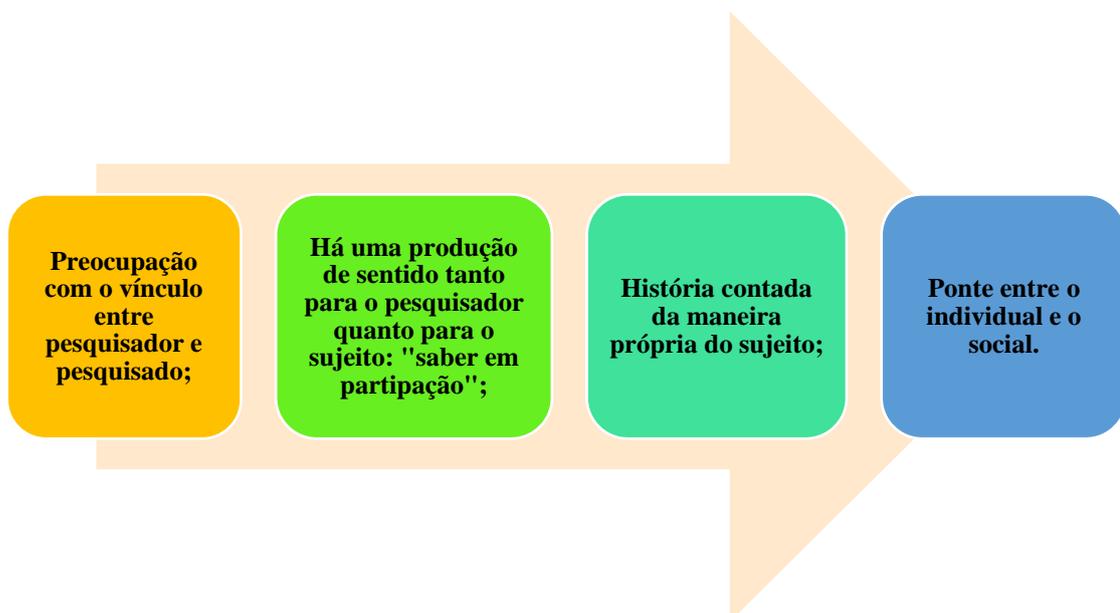
Percebe-se que há uma diversidade de conceitos sobre o método em tela, portanto, iremos apresentar algumas visões. Segundo Queiroz, a história de vida pode ser classificada como “um relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu” (Queiroz, 1988, p. 20), tendo como interesse de sua atenção o sujeito e suas vivências.

Sob a perspectiva de Elizeu Clementino de Souza, a história de vida se diferencia do depoimento, a partir do momento em que o sujeito da pesquisa tem o poder de decisão sobre o que deverá ou não ser relatado para o pesquisador. Nessa esteira, não há preocupação com a cronologia dos fatos, ou melhor, não há predominância de uma lógica cartesiana dos acontecimentos que permeiam uma vida – o que se busca é o “percurso vivido pelo mesmo” (Souza, 2006, p. 29). Elizeu amplia o entendimento ao dizer que “ainda que o pesquisador dirija a conversa, de forma sutil, é o informante que determina o ‘dizível’ da sua história, subjetividade e os percursos da sua vida” (Souza, 2006, p. 29).

Para Passeggi e Souza, “os estudos com as histórias de vida em formação e as narrativas autobiográficas, ao priorizar o humano situam-se numa perspectiva epistemopolítica [...]” (Passeggi; Souza 2017, p. 11). Ademais, esse movimento consiste num novo tipo de conhecimento que não se preocupa em estabelecer a verdade, mas que busca ponderar as experiências trazidas pelos atores sociais. Logo, por seu viés se configurar como político-científico, as narrativas “implicam princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito social, valorizadores de sua capacidade de reflexão” (Ibidem, 2017, p. 11), assim, não fazem distinção de pessoas e os acolhem face ao seu gênero, orientação sexual, religião classe social, idade, raça e etnia, entre outros marcadores sociais.

A partir do panorama apresentado, derivado de muitas leituras e aprofundamentos, descortinou-se algumas imprecisões metodológicas a respeito do método história de vida. No artigo “Conte-me sua história: reflexões sobre o método História de Vida”, é afirmado que há “uma ausência total de consenso” (Silva *et al*, 2017, p. 28) sobre as abordagens que se pretendem biográficas (história oral, biografia, autobiografia e história de vida). Em razão disso, como forma de promover um melhor entendimento sobre o mencionado método, foi criado um esquema com foco em algumas de suas características (Ibidem, 2017, p.28), conforme ilustração a seguir:

Esquema 1 – “Características do método História de Vida”



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Além disso, importa acrescentar que, para Souza (2006, p. 24), as histórias de vida “adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos [...], podendo ser agrupadas

em duas dimensões, ou seja, os diversos documentos pessoais [...] e as entrevistas biográficas que podem ser orais ou escritas”

Em resumo, a partir do contato com as narrativas dos jovens, foi consolidado o aprendizado com as histórias e experiências desses sujeitos, uma vez que isso faz parte da cota de humanidade que atravessa os sujeitos pesquisadores e “nos caracteriza como seres pensantes, capazes de sentir, inferir e expressar emoções, razões, desejos e intencionalidades” (Passeggi, 2021, p. 96).

Técnica: Entrevista Narrativa

Coconsiderando que o método história de vida é materializado por meio do desejo do sujeito de contar sua vida, foi escolhida a entrevista narrativa como técnica mais apropriada para gerar dados sobre o fenômeno de pesquisa. Sandra Jovchelovitch e Martin W. Bauer, na obra “Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som”, expressam que a entrevista narrativa (EN) “tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado [...] a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 93). Para esse propósito, solicitou-se ao entrevistado – “na EN é chamado um informante” (Ibidem, 2002, p. 93) – que conte sua história da melhor maneira que achar.

Para esse fim, os informantes, que aqui também foram denominados como narradores (sujeitos da pesquisa), escolhidos através do histórico de relações já vivenciadas junto ao pesquisador (também chamado de ouvinte), quando os coordenou no Programa Ganhe o Mundo. É através dessas relações, que “o vínculo, a confiança, a construção de sentidos – que o método se desenvolve. Trata-se da interlocução” (Silva *et al*, 2017, p. 32). Além disso, todas as EN ocorreram virtualmente, por meio chamadas de vídeo gravadas na plataforma *Google Meet*. Apesar do contexto da virtualidade que não garante a aproximação física, ambas promoveram uma interação social, uma conversa, um diálogo, com profundidade, buscando o falar de si, os percursos vivenciados e a reconstrução dos acontecimentos sociais orientados pelo olhar dos informantes.

Retomando as contribuições de Jovchelovitch e Bauer, a EN é classificada como um “método de pesquisa qualitativa [...]. Ela é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 95). Ela não é impositiva, não provoca interferências e possui uma lógica contrária ao esquema pergunta-

resposta presente nas outras modalidades de entrevistas. “Emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história para conseguir este objetivo” (Ibidem, 2002, p. 95). Nesse sentido, os autores ainda registram:

O pressuposto subjacente é que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos. Seria, contudo, ingênuo afirmar que a narração não possui estrutura. Uma narrativa está formalmente estruturada; [...] segue um esquema autogerador. Todo aquele que conta uma boa história satisfaz às regras básicas do contar histórias. Aqui surge o paradoxo da narração: são as exigências das regras tácitas que libertam o contar histórias (Jovchelovitch; Bauer 2002, p. 96).

Em face disso, vale sublinhar que a pesquisa narrativa facultou ao narrador a prerrogativa de escolher o que narrar, como narrar e em qual sequência. Portanto, ao longo da EN, o pesquisador fez inferências com o objetivo de explicitar questões que o ouvinte falou sem aprofundamento, uma vez que a pesquisa tem seus interesses. Desta forma, foi possível promover inferências para que os jovens relatassem os acontecimentos de sua viagem internacional: os ritos do pré-embarque (reuniões preparatórias com a Secretaria de Educação e Esportes e as agências de intercâmbio, emissão de passaporte e concessão de visto, organização do vestuário e das malas); o embarque (se houve revista e como foi viajar de avião); a chegada no país sede de intercâmbio (o transporte até a casa da família hospedeira, as relações com os membros da família e as questões das regras fixadas por ela); a experiência de estudar numa escola diferente (como foi o acolhimento, se houve choque cultural, relação com os profissionais de educação e estudantes, visão sobre a estrutura, organização e o ensino, se a instituição foi acessível ou não e as limitações e as possibilidades do modelo de educação); os conflitos, silenciamentos, medos, timidez, desafios enfrentados (a sensação de morar distante da família e a atuação do coordenador local/equipe da Secretaria de Educação e Esportes); o retorno ao país de origem (as despedidas, os ganhos e as perdas e as impressões sobre o PGM). Enfim, existem inúmeras questões relevantes que interessam e que estiveram presentes na entrevista narrativa.

Faz-se necessário destacar que não se tratou de realizar questões fechadas. As perguntas foram abertas, contudo, o narrador precisou aprender a dar o protagonismo da narrativa ao ouvinte e, além disso, saber assuntar e conduzir o entrevistado com leveza, num ambiente descontraído e de confiança.

Outrossim, na técnica entrevista narrativa, admitiu-se uma interação mais real e descontraída, a partir da formulação de um roteiro de interesses baseado em tópicos, que não se configura, propriamente, como um roteiro de perguntas: *“Vamos começar com você*

contando sobre sua infância, seus gostos de menino/a, de brincadeira, de comida... como você viveu sua infância?”. A partir disso, se descortinou um caminho de descobertas sobre costumes, hábitos, relações familiares, condição socioeconômica etc. O roteiro de interesses foi ganhando forma para a compreensão de outros aspectos: *“E na escola, você lembra qual foi seu primeiro dia, sua adaptação?” “Para participar do PGM, você deve ter sido um/a aluno/a aplicado, não é mesmo? Conte um pouco de sua trajetória nos anos anteriores à viagem.” “O que você fez quando soube que foi selecionado? Você comemorou? Como? Com quem? Como reagiram os amigos, a família?” “Como foi a preparação para a viagem?” “Como foi quando chegou lá no aeroporto de tal país?”* E assim por diante... O pesquisador, nesse processo, extraiu os interesses conforme aparecem na narrativa do sujeito pesquisado. E os tópicos formulados não se interessaram por motivos e razões (porquês), mas se debruçaram sobre os processos, o vivenciado e os sentidos, por isso são tópicos iniciados por “como”.

Uma questão importante que merece relevo é que o roteiro de interesses admitiu o uso de recursos visuais. Sendo assim, foi feita a adoção destes como estratégia metodológica o uso associado de fotografias, numa segunda rodada de entrevistas narrativas, a ser combinada com os ouvintes, visando o aprofundamento das narrativas e o despertar de memórias e sentimentos. À vista disso, para Marcus Banks, “[...] o estudo de imagens ou um estudo que incorpora imagens na criação ou coleta de dados pode ser capaz de revelar algum conhecimento sociológico que não é acessível por nenhum outro meio” (Banks, 2009, p. 18).

Vale pôr em evidência que assim que o narrador indicou o final do relato, o entrevistador o estimulou, no sentido de aferir mais alguma informação, perguntando, por exemplo: “Você gostaria de me dizer mais alguma coisa?”. Em suma, essa fase conclusiva, como a sua própria denominação supõe, trata-se dos trâmites de encerramento da entrevista narrativa. Nela, o entrevistador encerrou a gravação de áudio e, munido de um caderno de anotações, registrou os conteúdos informais que surgiram ao longo das narrativas e serão úteis na etapa da análise dos dados.

Análise dos Dados

O trabalho interpretativo das entrevistas narrativas foi uma tarefa desafiadora, pois implicou ao pesquisador realizar uma análise dos dados bem articulada e que produzisse sentidos. A professora e escritora Conceição Evaristo, responsável por cunhar o termo *escrevivência* na literatura brasileira, ilustra um desses infinitos desafios interpretativos em seu

mais recente livro “Canção para ninar menino grande”, quando afirma que “não devemos desprezar as minúcias de um relato, se quisermos nos aproximar o mais possível da história em sua quase totalidade” (Evaristo, 2022, p. 7). Dessa forma, a autora promove a reflexão da complexidade do juntar as partes para contar e recontar, visto que parte do material relatado se esvai no decorrer do caminho, em consequência da impossível ação de tocar e interpretar tudo aquilo que é relatado. A etapa de interpretação refletiu, ao máximo, as histórias de vida, para ser o mais leal às narrativas de cada sujeito envolvido na pesquisa.

Ademais, entende-se que recontar, assim como interpretar, é um processo exaustivo, que implica esforço e vagarosidade. Nesse sentido, a imersão provocada neste trabalho, no processo de interpretação das histórias de vida, buscou compreender se e como a experiência de intercâmbio internacional dos jovens de Floresta influenciou suas vidas.

Elucidar as histórias desses jovens sedimentadas no terreno da vida e os sentidos acerca delas, incumbiu cuidado e atenção, ao mesmo tempo em que geraram dúvidas sobre ser rigidamente fiel às narrativas dos entrevistados. Essa sinalização temerosa esbarra na confissão de Conceição Evaristo:

Ouvi direito? O que estou relatando é o que o que ouvi? A dúvida e a culpa me colocam em dúvida com o que ouvi e com o que relato. Entretanto, insisto que sempre estive inteira no momento da escuta. Contudo, a escrita me deixa em profundo estado de desesperação, pois a letra não agarra o que o diz. Na escrita faltam os gestos, os olhares, a boca entreaberta de onde vazam ruídos e não palavras. No registro da letra também faltam o tremor do choro e o rasgo do riso. A fala suspensa foge da escrita (Evaristo, 2022, p. 8-9).

O fragmento em tela descortina a incompletude manifestada pela escritora sobre o apreender dos relatos no processo de escrita – do mesmo modo, é possível inferir que o percurso de transcrição das narrativas escutadas não é diferente disso, assim como a ação de debulhar as histórias de vida em busca de construções interpretativas.

No artigo “Biografias, fluxos, itinerários e trajetórias”, o sociólogo francês Jean-Claude Passeron provoca uma série de reflexões direcionadas ao uso dos materiais sobre a vida dos sujeitos. Para ele, esses materiais devem dar conta de responder a seguinte questão: “O que faz a individuação de um indivíduo?” (Delory-Momberger apud Passeron, 1989, p. 17). E continua com seus questionamentos:

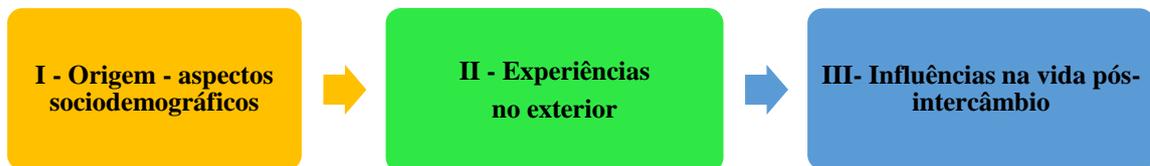
Percebe-se, assim que colocada, tal pergunta comporta uma multiplicidade de outras: uma vida, como se conta isso? Como se analisa isso? Será que se analisa isso como se conta? Em que sentido se pode falar da estrutura de uma individuação ou da estrutura de uma história individual? A pesquisa de tal estrutura é pensável teoricamente e realizável empiricamente? (Delory-Momberger apud Passeron, 1989, p. 17).

Esses pontos levantados são fundamentais e povoaram, também, os questionamentos do pesquisador, no que se refere aos procedimentos de interpretação com a promoção de diálogo expressivo entre o entrevistador e as vivências/experiências anunciadas pelos seus pares.

Categorias de análise

O processo de análise das entrevistas transcritas foi organizado em torno de três categorias previamente estabelecidas, de modo a atingir os objetivos delineados para a realização deste trabalho dissertativo, conforme a ilustração a seguir:

Esquema 2: Categorias de Análise



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

A categoria I – “Origem – aspectos sociodemográficos” teve como propósito o aprofundamento acerca do perfil social dos jovens, do contexto de sociabilidade na comunidade, da trajetória escolar na etapa do Ensino Médio, dos aspectos socioculturais que atravessam os sujeitos da pesquisa, entre outros que surgiram ao longo da análise das entrevistas narrativas.

Já a categoria II – “Experiências no exterior” focalizou as histórias e casos narrados sobre as distintas experiências decorrentes de um semestre letivo vivenciado nos países sede de intercâmbio internacional no âmbito do Programa Ganhe o Mundo.

Por fim, a categoria III – “Influências na vida pós-intercâmbio” se debruçou a respeito dos eventuais desdobramentos que tenham afetado suas vidas após a experiência do intercâmbio e que tenham ligação, de acordo com as narrativas dos entrevistados, com a passagem pelo programa.

Questões éticas na pesquisa

Levando em consideração que esta dissertação não foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, compreende-se que a escrita sobre a dimensão ética da pesquisa é tarefa necessária, dada a constatação da referida lacuna mencionada.

A filósofa Terezinha Azerêdo Rios considera de fundamental importância a presença da discussão da ética no trabalho científico realizado pelos pesquisadores, “não apenas como um indicador dos limites, mas como uma maneira de ver a investigação com clareza, profundidade e abrangência, problematizando os objetivos, métodos e resultados” (Rios, 2006, p. 80). Sendo assim, a ética foi uma bússola orientadora ao longo da construção deste trabalho. Nessa sintonia, Nadja Hermann, em seu capítulo presente no documento “Ética e Pesquisa em Educação: Subsídios – Volume 1”, organizado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, estabelece:

A ética na pesquisa tem por finalidade resolver questões específicas da pesquisa com seres humanos surgidas em diferentes instâncias do processo investigativo, quem envolvem o contexto, as consequências éticas das decisões, os pesquisadores, as instituições e os participantes envolvidos (Hermann, 2019, p. 34).

Além disso, no mesmo documento elaborado pela ANPEd há uma série de princípios gerais orientadores das pesquisas em educação que aqui serão assumidos:

- a) todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio a dignidade humana. Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas;
- b) respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade;
- c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade;
- d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e;
- e) responsabilidade social (Mainardes; Cury, 2019, p. 42).

Ancorado por estes princípios, para que esta dissertação pudesse ser materializada eticamente, todos os participantes (maiores de 18 anos de idade), foram informados sobre a descrição da pesquisa, o período de participação, os riscos e benefícios diretos e indiretos para eles e, conseqüentemente, para a sociedade. Tiveram conhecimento de que não foi custeado nenhum valor para participação que tem natureza voluntária, assim como tiveram suas identidades preservadas, sendo assegurado o sigilo destas informações. Para Carvalho, “a confidencialidade diz respeito ao cuidado ético do pesquisador com as informações que acessa por meio dos seus procedimentos de investigação” (Carvalho, 2019, p.105).

Desse modo, manifestando concordância, os sujeitos foram convidados para assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹, destinado para maiores de 18 anos ou emancipados, em conformidade com o modelo elaborado e disponibilizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE.

¹ Ver Anexo A.

É preciso destacar que as gravações em áudio e as fotografias utilizadas durante as entrevistas narrativas tiveram finalidade de análise e interpretação do pesquisador, portanto, não foram publicadas e/ou reproduzidas noutros lugares. Acrescenta-se que, por questões de não autorização, os entrevistados decidiram, por unanimidade, pela omissão de seus nomes verdadeiros, no sentido de evitar riscos reais e resguardar suas integridades. Posto isto, como forma de primar pela dimensão ética da pesquisa, optou-se pela utilização de nomes fictícios escritos nas línguas inglesa e espanhola, de acordo com a nação sede de intercâmbio de cada jovem entrevistado, uma vez que este texto dissertativo é escrito sobre eles e suas histórias no âmbito do Programa Ganhe o Mundo. Ao final da pesquisa, os jovens participantes da pesquisa receberão a devolutiva dos resultados.

Logo, este trabalho dissertativo intitulado de “O avesso dos voos e pousos: um estudo sobre experiências de jovens de Floresta – PE no Programa Ganhe o Mundo” está estruturado em **três capítulos**. São eles:

O **primeiro capítulo** “Embrenhando o Sertão: contextualizando Floresta e sua juventude”, constrói uma narrativa sobre Sertão longe dos estereótipos e de toda uma invenção imagético-discursiva negativa sobre ele, além de situar o leitor acerca do município de Floresta, campo de investigação deste trabalho. Para tanto, explora seus aspectos culturais, históricos, econômicos e sociais, além de promover uma discussão contextualizada sobre juventude, urbanidade e ruralidade, com base em autores como Maria de Nazareth Baudel Wanderley e Maurício Antunes Tavares.

O **segundo capítulo** intitulado “Sobre Juventudes, Programa Ganhe o Mundo e Experiência: transitando em questões fundamentais”, é guiado pela lente teórica da experiência, a partir de uma interlocução teórica fundamentada nas visões de Benjamin (1987) e Larrosa (2022), em diálogo com autores da Sociologia das Juventudes. Assim, nesse capítulo, é explicitado o Programa Ganhe o Mundo e o seu pioneirismo enquanto política pública, bem como é revelado um dos achados da pesquisa: a descoberta do campo de pesquisa “Turismo das Juventudes”.

Finalmente, o **terceiro e último capítulo**, “Avessar voos e pousos: o que dizem as narrativas?”, evidencia que uma pesquisa social não se faz sozinho. De mãos dadas com as vozes sociais dos jovens ex-intercambistas, é apresentado o último capítulo que é resultado do esforço e colaboração destes. Nele, são apresentados os narradores, seus perfis, memórias e

ritos de pré-embarque; as experiências reveladas no âmbito da mobilidade estudantil internacional; e, por fim, as influências do PGM na vida dos jovens ex-intercambistas.

2. EMBRENHANDO O SERTÃO: CONTEXTUALIZANDO FLORESTA – PE E SUA JUVENTUDE

“Eu venho lá dos sertões onde a saudade se perdeu.”

Flávia Wenceslau



Foto 1 – Cercas de pau e arame da Fazenda Casa Nova - 2015. (Acervo do pesquisador)

Neste trabalho, cujo o campo de pesquisa é Floresta, município localizado no Sertão do Estado de Pernambuco, a utilização constante do termo sertão exige contextualização, visto que é tão idealizado e estigmatizado pela mídia, cinema e literatura, ao mesmo tempo em que se constitui como polissêmico e multifacetado.

Falar sobre sertão é desafiador, pois há uma vastidão de definições que se ancoram na literatura regionalista, na música popular brasileira, na antropologia, na sociologia e em tantas outras áreas. Nessa perspectiva, buscou-se as diferentes referências na tentativa de lançar luz sobre a construção do seu sentido para este capítulo – para tanto, essa incumbência compreende que as “definições do Sertão não se excluem, antagonizam-se e complementam-se” (Araújo, 2003, p. 35).

O sertão, no senso comum, é projetado como um lócus incivilizado, longínquo e desabitado – uma terra sem lei, atrasada e afastada da modernidade das grandes cidades, um rincão de retirantes. Para outros, do ponto de quem produz ciência, é percebido como sinônimo de riqueza em história e cultura. É necessário evidenciar que não trata de um conceito novo, pois para Tavares:

O termo sertão aparece desde os primeiros tempos da colonização brasileira e teve seu uso modificado ao longo do tempo. Inicialmente foi utilizado como referência genérica às áreas menos povoadas do interior do país. É recente a utilização da palavra para se referir a uma região específica, o sertão nordestino. A esta variabilidade nas marcações territoriais corresponde uma também grande variação no emprego

simbólico da palavra, que adquire significados diferenciados de acordo com as referências culturais onde ele é empregado (Tavares, 2009, p. 97).

Destarte, ainda sobre sua origem, Menezes (2016, p. 34), amparada na escritora Rachel Queiroz, afirma que sertão é “uma corruptela de “desertão”, palavra inventada pelos portugueses para definir certa região africana por onde andaram antes de se atirarem às navegações marítimas”. Assim sendo, quando os portugueses atracaram no Brasil, se depararam com cenários semelhantes aos “desertões d’África e por isso nomearam “de sertão” as terras “ásperas” do Nordeste brasileiro” (Menezes, 2016, p. 34).

Indo além, é de costume ser universalizado e utilizado como sinônimo de caatinga, semiárido, aridez, seca e Nordeste – no entanto, esses termos possuem uma certa semelhança, porém cada um detém suas peculiaridades. A título de exemplo, a caatinga, bioma exclusivamente brasileiro, reconhecida por ser resiliente, visto que sua biodiversidade resiste à falta de água e é adaptada às altas temperaturas, “abrange cerca de 11% do território brasileiro, tem aproximadamente 826.411 km²” (Domingues, 2019). Logo, não inclui apenas partes de estados situados na região nordestina, mas também se estende ao norte do estado de Minas Gerais. O mesmo ocorre com o clima semiárido ou estepe (como também é conhecido), uma vez que não compreende apenas os nove estados que compõem o Nordeste – o estado de Minas Gerais também o abrange.

Diante do que foi detalhado, retoma-se a ideia de que não é admissível que se realize tal comparação – a seca e a aridez, presentes ao longo do(s) ano(s) nesses territórios, é decorrente da “escassez ou ausência prolongada de chuvas, fato que também incide na Amazônia, no Sul do Brasil e até em países de clima temperado” (Menezes, 2016, p. 47). Consequentemente, em determinados eventos chuvosos, a floresta branca – caatinga vem do tupi-guarani e significa “mata branca” – se transforma, revestindo o cinza em verde, exalando aromas e produzindo frutos. A relação dos que habitam neste bioma com as chuvas reside em esperar dias de fartura e de fertilidade.

Além disso, o sertão é tema recorrente no campo literário brasileiro – João Cabral de Melo Neto, Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz, João Guimarães Rosa e Euclides da Cunha são escritores que o retrataram em suas obras. Considerados autores regionalistas de grande relevância, exploravam questões culturais e teciam denúncias de cunho social – a pobreza, a fome e a negligência do estado que assolavam os sertões não passavam despercebidas. Contudo, com base em Menezes, “apesar de a maioria ter origem nordestina, eram cidadãos que viajaram, tiveram experiências, formação seculares e, quando escreveram sobre o sertão, foi também a

partir de um olhar construído fora da realidade sertaneja [...]” (Ibidem, 2016, p. 38), corroborando, assim, para o surgimento dos estereótipos sobre região que povoam o imaginário popular.

Adentrando o sertão de hoje, reconfigurado e plural, um universo de possibilidades, que não se encontra estagnado temporalmente, distante das estereotípias e que se apresenta rico em carga semântica, também inclui municípios grandes e influentes, inseridos na rota do desenvolvimento e dos investimentos públicos, com populações expressivas, detentores de economias alicerçadas nos arranjos produtivos locais. Como exemplo, Arcoverde, Petrolina, Salgueiro e Serra Talhada, considerados polos médicos, comerciais e educacionais da região, concentram universidades públicas conceituadas e serviços de saúde públicos que ofertam diversas especialidades médicas e exames mais sofisticados. Com certeza, há quem ainda imagine um sertão diferente deste cenário. Menezes complementa:

Ainda que, pela falta de água, existam limitações para o desenvolvimento industrial na maioria das “capitais regionais” da rede urbana sertaneja, os centros urbanos possuem expressão regional consolidada pelo número e qualificação de suas funções: no campo do comércio, na movimentação de suas feiras, no ensino superior, na consciência política, na área de lazer e, sobretudo, na manutenção dos valores de uma inigualável cultura popular (Menezes, 2016, p. 50).

Ante o exposto, vale realçar que estes municípios também enfrentam os dilemas que afetam os grandes centros urbanos situados em outras regiões do país – violência e criminalidade expressivos, expansão da sede urbana de modo desordenado que gera segregação socioespacial, estagnação da empregabilidade, desigualdade social acentuada, entre outras variáveis.

E é nessa dinâmica de embrenhar o Sertão de Pernambuco e de escutar as diversas vozes que o retratam que contextualizaremos, a seguir, o município de Floresta.



Imagem 2 - Bandeira de Floresta – Pernambuco criada pela Lei Municipal nº 12, de 1º de setembro de 1976 e atualizada pela Lei Municipal nº 331, de 23 de dezembro de 2005.

De Fazenda Grande à Vila, Floresta que fora elevada à categoria de cidade em 1907, é um município pernambucano também conhecido como “Terra dos Tamarindos” ou “Floresta do Navio”, em alusão à famosa Pedra do Navio (pedra com semelhança de uma embarcação localizada às margens do Riacho do Navio). Administrativamente, o município é composto por três distritos – são eles: o Distrito-Sede e os Distritos de Airi e Nazaré do Pico, além de treze bairros. Fica localizado na Mesorregião do São Francisco, na Microrregião de Itaparica e na Região de Desenvolvimento do Sertão de Itaparica, e está a cerca de 345km de distância da capital Recife.



Imagem 3 – Mapa da Microrregião de Itaparica – Pernambuco (Acervo da designer gráfica Camila Cahú)

A Microrregião de Itaparica, popularmente conhecida como “Sertão de Itaparica”, além de contar com Floresta, é constituída pelos municípios de Belém do São Francisco, Carnaubeira da Penha, Itacuruba, Jatobá, Petrolândia e Tacaratu, todos considerados pequenos, conforme a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Amparado pelo Diagnóstico² Regional sobre o desenvolvimento da Política de Assistência Social na gestão pública da Microrregião de Itaparica, estudo encomendado pela então Secretaria Estadual de Desenvolvimento e Direitos Humanos do Governo do Estado de Pernambuco, lançado no ano de 2008, a região se caracteriza pela falta de emprego, com famílias socialmente pobres e condições climáticas adversas que interferem o desenvolvimento local e sustentável.

² Diagnóstico Regionalizado sobre as necessidades relacionadas à área do conhecimento das equipes que atuam na implementação da Política da Assistência Social: Sertão de Itaparica. Perspectivas: pesquisa, ensino e desenvolvimento social: Recife, 2008. Disponível em: <<https://www.sigas.pe.gov.br/files/08112017112653-diagnostico.2008.necessidades.das.equipes.relatorio.sertao.de.itaparica.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2023.

Não obstante do conjunto de vulnerabilidades que afetam seus habitantes, ainda imperam a precariedade das condições de sobrevivência, o esgotamento sanitário adequado, assim como as taxas de mortalidade infantil, analfabetismo e mortalidade por homicídios. Segundo Wanderley, “as pequenas cidades, consideradas urbanas pelo IBGE, conhecem uma experiência urbana, que é, frequentemente, frágil e precária” (Wanderley, 2004, p. 1). Por outro lado, apresenta moradores, na sua maioria, jovens e a predominância da população urbana sobre a rural.

Sua economia está alicerçada na pecuária (caprinovinocultura), piscicultura (tilápia) e na produção agrícola (melão, melancia, tomate e cebola), além da tecelagem, sendo destaques os artefatos do couro em Floresta e a fabricação de redes no distrito de Caraibeiras em Tacaratu. A atividade turística tem se desenvolvido, em virtude do Rio São Francisco e do Lago de Itaparica, com foco nas atividades ecoturísticas e no impulsionamento das modalidades náuticas.

Nela, em termos de diversidade étnica, existem sete povos indígenas: os Tuxí (Belém do São Francisco); os Atikum e Pankará (Carnaubeira da Penha); os Pipipã e Pipipã Terra e Água (Floresta); os Pankará Serrote dos Campos (Itacuruba); os Pankararu Opará e Pankaiwká (Jatobá); os Pankararus Entre Serras (Petrolândia); e os Pankararu (Tacaratu). Existem, também, nove comunidades quilombolas: São Gonçalo e Tiririca (Carnaubeira da Penha); Filhos do Pajeú e Negros do Pajeú (Floresta); Ingazeira, Negros de Gilu e Poço dos Cavalos (Itacuruba); e Borda do Lago (Petrolândia).

Retomando o foco deste capítulo, o município perfaz uma área territorial de 3.604.948 km², sendo considerado o segundo maior em extensão territorial de Pernambuco, ficando numa posição inferior a Petrolina. Estrategicamente situado no mapa pernambucano, faz limite, em sintonia com o pesquisador florestano Carlos Antônio de Souza Ferraz, com os seguintes municípios e estado: “Norte: Serra Talhada, Betânia e Custódia; Sul: Estado da Bahia, Petrolândia e Tacaratu; Leste: Custódia e Inajá; Oeste: Carnaubeira da Penha, Belém do São Francisco e Itacuruba” (Ferraz, 1999, p. 199-200).

Possui a maior bacia hidrográfica do estado, composta pelos rios Pajeú e São Francisco e pelo Riacho do Navio. É, contudo, ponto de partida do Eixo Leste da Transposição do Rio São Francisco, maior obra monumental de infraestrutura hídrica encabeçada pelo Governo Federal, iniciada em 2007, na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que corta o seu território em mais de 80km de extensão.

Em conformidade com o Diagnóstico Ambiental do Município de Floresta, elaborado pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, está posicionado na unidade de paisagem denominada Depressão Sertaneja, típica do semiárido nordestino. Para a Embrapa, é “caracterizada por uma superfície de pediplanação bastante monótona, relevo predominantemente suave-ondulado e pouco dissecado, solos cascalhentos muitos suscetíveis a erosão e vegetação de caatinga hiperxerófila” (Embrapa, 2001, p. 2). Em Floresta, prevalece “o tipo climático BSs’h’, ou seja, muito quente, semiárido, tipo estepe, com estação chuvosa adiantada para o outono, entre janeiro e maio” (Embrapa, 2001, p. 2). Já na área da Serra Negra, onde está localizada a Reserva Biológica (Rebio) de Serra Negra, criada em 1982 e considerada a pioneira no país, está a maior elevação do município com um clima diferenciado, por ser úmido e ameno. “Esse clima foi o que proporcionou o aparecimento da vegetação de brejo de altitude, que é caracterizada por porções de Mata Atlântica na região da Caatinga” (Sobral, 2022, p. 14).



Foto 2 – Exemplar de quixabeira localizada na Fazenda Recanto do Navio - 2012. (Acervo do pesquisador)



Foto 3 – Exemplares de cactos e quipás localizados na Fazenda Casa Nova - 2012. (Acervo do pesquisador)

Sua vegetação é constituída predominantemente por espécies da caatinga, bioma/ecossistema considerado exclusivamente brasileiro e o principal da região Nordeste, como tipos de “cactos e bromélias, plantas herbáceas, arbustivas e arbóreas de pequeno porte, geralmente dotadas de espinhos e que perdem suas folhas no início da estação seca” (Embrapa, 2016, p. 5). As espécies mais conhecidas são “catingueira, faveleira, umbuzeiro, imburana, juazeiro, marmeleiro, pereiro, quixabeira, aroeira, baraúna, craibeira e ingazeira” (Sobral, 2022, p. 16) e as principais espécies de cactos são “[... a coroa-de-frade, o facheiro, o mandacaru e o xique-xique” (Ibidem, 2022, p. 16). Nas últimas décadas, tem chamado atenção a consolidação do processo de desertificação que a caatinga vem sofrendo devido à ação irresponsável humana, assim como os eventuais eventos causados pelas mudanças climáticas. Essa questão vem afetando a produtividade das zonas de cultivo, desmatando as regiões dos rios e tornando precária a atividade agrícola das famílias que dependem exclusivamente desta laboração. Uma das ações imediatas para dirimir este quadro alarmante é o reflorestamento ambiental das áreas degradadas.

Floresta guarda consigo uma série de prédios históricos, em especial, os famosos casarios coloridos, de fachadas exuberantes e de estilos arquitetônicos distintos, além da secular Igreja de Nossa Senhora do Rosário construída em 1777, responsáveis por adornar a Rua dos Tamarindos, “habitada por famílias tradicionais, onde está consolidada parte importante dessa arquitetura” (Pereira, 2017, p. 13).



Foto 4 - Conjunto de casarios históricos. (Acervo pessoal do pesquisador)



Foto 5 – Igreja de Nossa Senhora do Rosário. (Acervo pessoal do pesquisador)

Herança patrimonial cultural material, essas e outras construções históricas chamam atenção pelo grau elevado de preservação, que contribui para a manutenção da memória coletiva local. Ainda sobre os casarios, Pereira acrescenta:

Localizado em uma linha relativamente extensa, o casario da Rua dos Tamarindos viveu, por exemplo, conflitos, questões e brigas de família [...] Por outro lado, é claro, reproduz e fortalece, ainda hoje, o convívio diário, as amizades, os laços de parentesco e o prestígio familiar. Há tempos, o casario de Floresta permanece como elemento significativo de sua socialidade e como marca registrada de sua história [...] (Pereira, 2017, p. 13).

Assim como os casarios, a cultura vaqueira é tradição pulsante que resiste através dos tempos. É em Floresta que surge a I Primeira Missa do Vaqueiro do estado de Pernambuco, especificamente no ano de 1960, como parte integrante dos festejos comemorativos católicos do Padroeiro da cidade. Na época, era denominada de Grande Concentração de Vaqueiros em Floresta, com dia e noite reservados à classe, organizada por notáveis e respeitados vaqueiros florestanos, o que veio se tornar, anos depois, na pioneira Missa do Vaqueiro.



Imagem 4 – Convite histórico da Grande Concentração de Vaqueiros em Floresta. (Domínio Público)

É importante frisar que a Missa do Vaqueiro de Floresta acontece há mais de 60 anos, sendo realizada anualmente no último domingo de dezembro e compõe o Calendário Oficial de Eventos do Governo do Estado de Pernambuco, por intermédio da Lei nº 14.314, de 27 de maio de 2011, sancionada pelo então Governador do Estado, Eduardo Henrique Accioly Campos, revogada, anos depois, pela Lei nº 16.241/2017. Ainda sobre os vaqueiros e as vaqueiras, em “Rastros e Memórias: Etnografia dos vaqueiros do sertão (Floresta – PE), o pesquisador Renan Pereira afirma:

Os vaqueiros de Floresta também conservam histórias e memórias, atributos e qualidades, diferenças e semelhanças. Eles, além disso, conservam para si uma estética, uma imagem e, não menos, uma ética que os referenciam, por exemplo, como renomados, falados, honrados, afamados e ilustres. Sujeitos de prestígio, eles também se adaptam e reinventam-se da maneira que podem, seja no trabalho, no lazer, nos festejos ou nas práticas religiosas (Pereira, 2017, p. 14).



Foto 6 – Missa do Vaqueiro Floresta 2013. (Acervo do pesquisador)



Foto 7 – Tradicional desfile dos vaqueiros após a realização da Missa do Vaqueiro de Floresta 2013. (Acervo do pesquisador)

Nas tradições e manifestações desta cultura, não há menção e/ou mecanismos de inclusão do gênero feminino, uma vez que a mulher é projetada apenas para os afazeres domésticos da vida no campo e, quando inserida, é vítima de sexismo e machismo, tendo o seu labor pormenorizado, ridicularizado e subestimado. Nesse sentido, Cavalcanti reforça:

Tem quem concorde que a mulher de fato tem de ser emancipada, independente e estar onde ela quiser, mas há ainda quem desvele uma insatisfação por conta disso, notadamente, aquelas pessoas que tiveram uma construção cultural pautada na ideia de que somente homens deveriam ocupá-los, como por exemplo, as vaquejadas. Por conta disso, percebe-se que para além dessa divisão de opiniões, há também uma invisibilidade da mulher, principalmente a mulher vaqueira (Cavalcanti, 2020, p.93).

Contudo, se observa a participação crescente da categoria feminina em eventos específicos da vaqueirama – esse quantitativo ainda é ínfimo, se comparado ao contingente de vaqueiros participantes, porém demonstra um avanço perceptível. Nesse sentido, partindo da premissa de que gênero “é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”

(Scott, 1991, p. 21) que, no dia 22 de dezembro de 2023, o pesquisador desta dissertação realizou, enquanto professor efetivo da rede estadual de ensino de Pernambuco, a I Missa do Vaqueiro e da Vaqueira da Escola Técnica Estadual Deputado Afonso Ferraz – ETEDAF, na perspectiva da inclusão de gênero.

Após 65 edições da Missa do Vaqueiro de Floresta, pela primeira vez se flexionou o gênero na denominação do evento, como forma de incluir as mulheres vaqueiras e, ao mesmo tempo, se celebrou esse evento religioso e cultural numa instituição escolar. Na ocasião, a afamada vaqueira Soneide Menezes³, de renome regional e nacional, foi a primeira mulher da história a ser homenageada em um evento dessa natureza no município, com o apoio irrestrito da Diocese de Floresta, representada pela Paróquia Bom Jesus dos Aflitos.

A missa foi o produto final da eletiva “Sertão dos/as Encourados/as: memória, história e cultura da vaqueirama florestana”, Unidade Curricular do Novo Ensino Médio, que se constituiu como uma leitura feminista decolonial que possibilitou investigar a dominação masculina e, conseqüentemente, a lógica do machismo e a textualidade do patriarcado que apaga a existência de mulheres no universo da cultura vaqueira. Vale destacar que o evento teve repercussão positiva nas imprensas⁴ regional e estadual.

³ MORAES, Fabiana. Soneide com a ajuda de Deus – e dos cachorros. In: **Os Sertões**: um livro-reportagem de Fabiana Moraes/com textos de Schneider Carpegiani; fotografias de Alexandre Severo e Heudes Régis; projeto gráfico de Yana Parente; prefácio de Pedro Juan Gutiérrez. Recife: Cepe, 2010.

Famílias se unem em trabalho arriscado como vaqueiros no Nordeste. Domingo Espetacular, São Paulo, 2020. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=0h0D4dk9RBQ>>. Acesso em: 05 Dez 2023.

⁴ CAMPOS, Pedro. **O que pega de boi no mato tem a ver com Ensino Médio?** Floresta, 25 nov. 2023. Instagram: @pedrocampospe. Disponível em: < https://www.instagram.com/reel/C0FbD2iuPIH/?next=%2Fp%2FCo4pWqUrhzT%2F&ref=flujo_portada>. Acesso em: 18 mai. 2024.

GUIMARÃES, Elaine. **ETE de Floresta – PE promove I Missa do Vaqueiro.** Leia Já, 2023. Disponível em: < <https://www.leiaja.com/carreiras/2023/12/21/ete-de-floresta-pe-promove-i-missa-do-vaqueiro/>>. Acesso em: 17 mai. 2024.

LINS, Letícia. **Escola Técnica Estadual em Floresta tem disciplina sobre a cultura do couro e dos vaqueiros do Sertão.** OXE Recife, 2023. Disponível em: < <https://oxerecife.com.br/escola-tecnica-estadual-em-floresta-tem-disciplina-sobre-a-cultura-do-couro-e-dos-vaqueiros-do-sertao/>>. Acesso em: 17 mai. 2023.

RUAN, Igor. **Escola em Floresta promove celebração em homenagem à cultura vaqueira.** Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 2023. Disponível em: < <https://portal.educacao.pe.gov.br/escola-em-floresta-promove-celebracao-em-homenagem-a-cultura-vaqueira/>>. Acesso em: 17 mai. 2024.

RUAN, Igor. **ETE Deputado Afonso Ferraz, em Floresta, celebra a sua I Missa do Vaqueiro e da Vaqueira.** Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 2023. Disponível em: < <https://portal.educacao.pe.gov.br/ete-deputado-afonso-ferraz-em-floresta-celebra-a-sua-i-missa-do-vaqueiro-e-da-vaqueira/>>. Acesso em: 17 mai. 2024.



Fotos 8, 9, 10, 11 e 12 – Convite da Missa da I Missa do(a) Vaqueiro(a) da ETEDAF, Desfile dos vaqueiros e vaqueiras, Soneide Vaqueira, Celebração de Missa Campal e altar para Nossa Senhora de Fátima (Dênnis Pereira – Blog Floresta em Destaque)

Mobilizada pelo trabalho desenvolvido, a ETEDAF, representada por este pesquisador, conquistou o Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero – Ano XIII⁵, de iniciativa da Secretaria da Mulher de Pernambuco, na categoria “Relato de Experiência Pedagógica” com o trabalho “Sertão dos/as Encourados/as: o apagamento das mulheres na cultura vaqueira florestana”. A entrega da premiação ocorreu no dia 07 de março de 2024, no Teatro Santa Isabel, em Recife.

Ainda sobre o universo da cultura vaqueira, o pioneirismo florestano chama bastante atenção. A primeira festa de Pega de Boi no Mato em Pernambuco foi realizada por Joaquim Antônio dos Santos – Quinca Pedro, considerado o Herói da Caatinga, em virtude de ser considerado o mais destemido, habilidoso e lendário e vaqueiro da Ribeirinha do Riacho do Navio. A festa surgiu no terreiro da Fazenda Urubu, de sua propriedade familiar, no ano de 1959, inicialmente denominada de Reunião de Vaqueiros.



Foto 13 – Vaqueiro Quinca Pedro estampa capa da homenagem póstuma gravada pelo cantor e compositor Vavá Machado (Disponível no YouTube)

De acordo com o Projeto de Lei Ordinária nº 1682/2020, que originou a Lei nº 17.186, de 25 de março de 2021, de autoria do Deputado Estadual Fabrício Ferraz, declara Quinca Pedro Patrono das Pegas de Boi no Mato do Estado de Pernambuco e acrescenta:

A primeira festa de Pega de Boi no Mato quem fez foi Quinca Pedro, em 1959. Na época, dizia-se “reunir vaqueiros”, com o intuito de escutar toadas, dançar forró pé-de-serra, comer churrasco de boi e correr no campo procurando o boi brabo, que constitui a competição e premiação da festa. Sendo a captura do boi brabo e solto na caatinga, um dos atrativos da Festa de Gado, na Faz. Urubu boi famoso foi o que não

⁵ **Mestrando do PPGECEI recebe prêmio por trabalho sobre a invisibilidade feminina na cultura vaqueira:** O Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero foi entregue pela Secretaria da Mulher de Pernambuco. Fundação Joaquim Nabuco, Ministério da Educação, Governo Federal, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/fundaj/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias-1/mestrando-do-ppgeci-recebe-premio-por-trabalho-sobre-a-invisibilidade-feminina-na-cultura-vaqueira>>. Acesso em: 19 mai. 2024.

faltou. Por lá, existiram os bois mais brabos que se tem notícia e que renderam várias edições de festa, até as suas respectivas capturas. Nesse sentido, dentre idas e voltas, a tradição das Pegas de Boi no Mato foi se fortalecendo e se espalhando por todo o sertão nordestino (Pernambuco (PE), 2020).

A Pega de Boi no Mato, criada pelo Vaqueiro Quinca Pedro, é um dos principais pilares que sustentam a economia criativa, a cultura, o couro e o turismo do município - aquece o comércio, gera renda para centenas de famílias e artistas locais, sendo um dos eventos mais recorrentes ao longo do ano.

Em face do exposto, infere-se que o caldo de diversidade cultural de Floresta é vasto e de profunda riqueza. Exemplo disso é a Confraria do Rosário, irmandade negra ancestral criada há cerca de 200 anos, que capitaneia uma celebração dedicada à Nossa Senhora do Rosário, considerada a madrinha dos pretos, integrando a programação do Novenário do Senhor Bom Jesus dos Aflitos, sempre em 31 de dezembro.



Fotos 14 e 15 – Imagem de Nossa Senhora do Rosário e altar-mor da Igreja de Nossa Senhora do Rosário 2020. (Acervo do pesquisador)

Para a pesquisadora Maria Alice Amorim, a Confraria tem em sua composição “pequenos agricultores e criadores das Fazendas Paus Pretos e Boqueirão, empregados de um curtume e funcionários públicos compõem o grupo, formado por habitantes da zona rural e também da sede do município” (Amorim, 2012, p. 68). Além disso, é constituída por remanescentes quilombolas, tornando-se, com o passar dos séculos, um verdadeiro símbolo de resistência negra. Amorim ratifica:

A existência de irmandades religiosas de homens pretos e suas respectivas cerimônias estão sempre intimamente associadas às festividades de coroação de reis e rainhas e é uma recorrência em folguedos e danças brasileiros, a exemplo de reisados, congadas, maracatus, cambindas, pretinhas do congo (Amorim, 2012, p. 69-70).



Fotos 16 e 17 – Cortejo Público da Confraria do Rosário em direção à Missa celebrada na Igreja de Nossa Senhora do Rosário 2022. (Acervo do pesquisador)

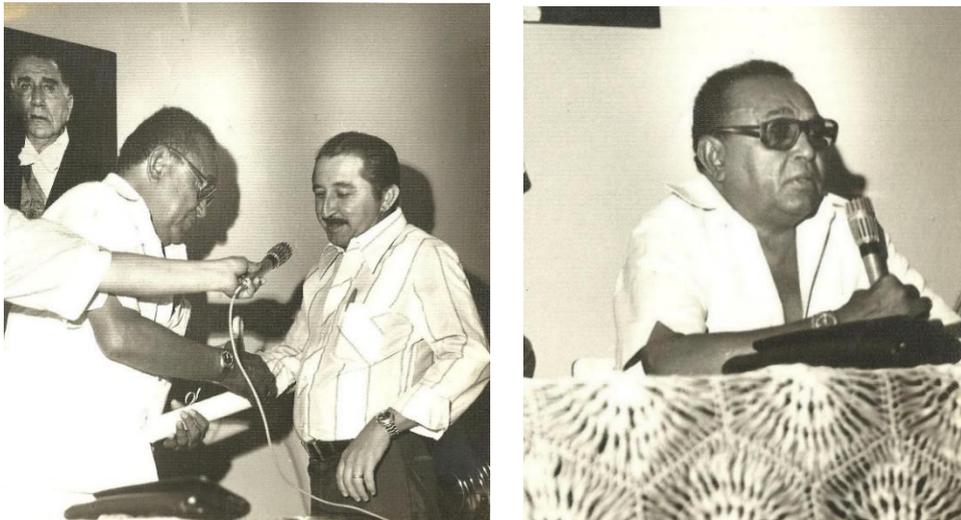
A pesquisadora Socorro Sobral, em seu livro intitulado “Floresta – Pernambuco: minha história, minha gente – valorização cultural, histórica e geográfica”, corrobora:

A festa tem início no dia 23 de dezembro, com uma novena na Igreja Matriz, seguida de uma procissão que acontece no dia 24, em que ocorre o hasteamento da bandeira e a entoação do hino de Floresta. A celebração ocorre até o dia 31, com a realização da missa, que é o elemento central da festa, realizada na Igreja do Rosário, onde acontece a coroação do rei e da rainha do Congo, no início da manhã, ao som de fogos de artifício. A rainha do evento é coroada utilizando vestimentas azul e branca e carregando manto, cetro e coroa; são responsáveis pela organização de um grande almoço. Após a realização da missa, o cortejo dirige-se à casa da irmandade, ao som de frevo, maracatu e forró (Sobral, 2022, p. 88).

Em 2007, a Confraria do Rosário foi diplomada como Patrimônio Vivo de Pernambuco (Lei do Patrimônio Vivo - Lei nº 12.196/2002), através do reconhecimento do Governo do Estado e do Conselho Estadual de Preservação do Patrimônio Cultural – CEPPC, pelo exercício da atividade cultural de sociedade religiosa.

Além disso, o município foi exaltado nos versos de músicas de Luiz Gonzaga, um dos maiores expoentes da música popular brasileira, que tinha muito apreço pela população e, em 30 de dezembro de 1979, recebeu o Título Honorífico de Cidadão Florestano, concedido pela Câmara Municipal de Floresta – Casa Benício Ferraz. Em *Meu Pajeú*, música composta em parceria com Raymundo Granjeiro, o cancionista canta “No dia em eu voltar, vou fazer uma

seresta. Vou rezar uma novena ao bom Jesus da Fuloresta. Ai meu Deus, o que eu vou fazer, longe do meu Pajeú não poderei viver [...]”, como forma de exaltar o Senhor Bom Jesus dos Aflitos, padroeiro de uma terra que teve, na sua formação inicial, a presença forte do catolicismo, no século XVIII, por meio das missões jesuíticas que tinham como finalidade catequizar os indígenas do Povo Pipipã. Além disso, destaca-se na composição o Pajeú, rio intermitente e/ou temporário, “constitui a espinha dorsal do povoamento de sua microrregião; seus afluentes alargam a ocupação do solo; tem vocação agropecuária” (Ferraz, 1999, p. 31).



Fotos 18 e 19 – Cerimônia Solene de Entrega do Título Honorífico de Cidadão Florestano ao cantor Luiz Gonzaga do Nascimento em 1979 (Acervo da Câmara Municipal de Floresta)

Gonzaga também cantou Riacho do Navio, um de seus maiores sucessos musicais, composto com Zé Dantas – “Riacho do Navio corre pro Pajeú, o rio Pajeú vai despejar no São Francisco, O rio São Francisco vai bater no meio do mar [...]”. O Riacho Navio trata-se de um curso de água temporário na região – um afluente do Rio Pajeú. Faz-se importante frisar que o município teve seu cemitério retratado em poesia⁶, com tônica de denúncia social, pelo escritor João Cabral de Melo Neto:

“Cemitério pernambucano”
(Floresta do Navio)

Antes de se ver Floresta
se vê uma Constantinopla
complicada com barroco,
gótico e cenário de ópera.

⁶ HANSEN, Marise. ‘É o cemitério’: Diante dos óbitos causados pela pandemia de Covid-19, poemas de João Cabral problematizam a separação entre vida e morte. Quatro cinco um – A revista dos livros, São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://quatrocincoum.com.br/artigos/literatura-brasileira/e-o-cemiterio/>>. Acesso em: 17 mai. 2024.

É o cemitério. E esse estuque,
tão retórico e tão florido,
é o estilo doutor, do gosto
do orador e do político,

de um político orador,
que em vez de frases, com tumbas
quis compor esta oração
toda em palavras esdrúxulas,

esdrúxula, na folha plana
do Sertão, onde, desnuda,
a vida não ora, fala
e com palavras agudas.



Foto 20 - Cemitério Municipal São Miguel inaugurado em 1907. (Acervo pessoal do pesquisador)

Para Marise Hansen, em artigo intitulado “É o cemitério: Diante dos óbitos causados pela pandemia de Covid-19, poemas de João Cabral problematizam a separação entre vida e morte”, publicado na coluna Literatura Brasileira, do site Quatro cinco um: a revista dos livros, o poema em questão emprega “imagens relativas a luxo e exuberância [...] para ressaltar o descompasso desonesto entre signos de riqueza e a pobreza de meios que grassa na região” (Hansen, 2021, online). João Cabral compara Floresta à Constantinopla, atual cidade turca de Istambul, “cidade-símbolo do luxo, aliada ao rebuscamento do barroco e da ópera, revela-se metáfora para um espaço bem outro: “É o cemitério”. (Ibidem, 2021, online).

É um texto poético revelador das incoerências da época e, ainda muito pertinente, em relação aos excessos praticados pelos poderosos, políticos e elites numa região economicamente pobre atravessada pela seca e aridez, por causa do clima semiárido. O fato que se observa é a atemporalidade do poema que nos faz avançar no tempo para caracterizar a atual Floresta.

De acordo com o último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE⁷, relacionado ao ano de 2022, o município conta com uma população estimada em 30.137 pessoas, representando um aumento de 2,93% em comparação com o Censo realizado no ano de 2010. O IBGE também sinaliza que a localidade detém uma densidade demográfica de 8,36 habitantes por quilômetro quadrado e uma média de 3,2 moradores por residência. Por ter sido um recenseamento recente, os primeiros resultados em relação ao contingente de sujeitos que residem nas áreas urbana e rural não foram publicados. Sendo assim, é recomendado recorrer aos dados populacionais (gentílico de Floresta) no Censo 2010, onde a população era constituída por 29.285 habitantes, dos quais 68,2% residia nas áreas consideradas urbanas e 31,8% habitava as áreas oficialmente rurais, ou seja, a maior parte habita a área urbana.

No tocante aos indicadores socioeconômicos e populacionais, o Índice de GINI ou Coeficiente de GINI⁸, criado pelo estatístico italiano Corrado Gini, no ano de 1912, que mensura a diferença de distribuição de renda entre pobres e ricos, em termos fixos, aponta que Floresta pontua 0,52, na última edição divulgada em 2010. Esse dado auxilia na reflexão da qualidade de vida e a ampliação/manutenção da pobreza local/desigualdade social. Já o Índice de Desenvolvimento Humano – IDHM⁹, aferido em 2010 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, órgão pertencente à Organização das Nações Unidas, atesta o IDHM de 0,626, considerado médio. É de referir que o índice é resultado da articulação das dimensões longevidade, renda e educação.

No que tange ao trabalho e rendimento, para o IBGE – ano 2021, o salário mensal dos trabalhadores formais correspondia a 1,7 salários mínimos e a proporção de pessoas que exercem atividade profissional diante da população total era de 12,35%. Sobre o percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo, em 2010, o município tinha 47,3% dos habitantes vivenciando essas condições.

As principais fontes de renda dos munícipes estão concentradas na agricultura, na caprinovinocultura, no comércio local, no desenvolvimento de atividades no setor informal, além do exercício de cargos temporários e efetivos nas instâncias governamentais públicas. Há,

⁷ Dados extraídos do site oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/floresta/panorama>>. Acesso em: 18 mai 2024.

⁸Dados extraídos do site oficial do DATASUS – Governo Federal. Disponível em:<<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/ibge/censo/cnv/ginipe.def>>. Acesso em: 19 mai. 2024.

⁹Dados extraídos do site oficial Atlas Brasil. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/260570>>. Acesso em: 19 mai. 2024.

ainda, uma parcela significativa da população que depende financeiramente dos programas sociais de transferência de renda dos Governos Estadual e Federal.

Em termos de distribuição por sexo, segundo os grupos de idade, a Pirâmide Etária 2022 sinaliza que a maioria da população é formada por 51,09% de mulheres (IBGE, 2022). Em relação à população jovem, o recenseamento usa como critério classificações etárias fechadas à legislação, numa espécie de “cronologização do curso da vida” (Groppo, 2017, p.14), estabelecendo limites etários embasados juridicamente e reforçando um caráter universal de juventude – uma concepção tradicional adotada pelo poder público para a definição de políticas públicas - sendo assim, é considerada jovem a população que se enquadra no recorte etário de 15 a 29 anos. A Pirâmide Etária evidencia 8.309 habitantes que formam a população jovem, distribuídos em maior parte na área urbana. Convém salientar que esse dado é utilizado aqui apenas com fins de caracterização populacional do município, contudo, a inclinação deste trabalho dissertativo se desdobra acerca da perspectiva sociológica da juventude.

Diante do que foi mencionado, eis que surge o questionamento: de onde são os jovens florestanos que participaram do Programa Ganhe o Mundo? Das áreas urbana ou rural? Inicialmente, apesar de a sede dos pequenos municípios não poderem ser consideradas como urbanas, visto que, de acordo com Vilmar Faria (1984, p. 124) citado por Wanderley (2004, p. 4), a população urbana corresponde às “pessoas vivendo na sede urbana dos municípios” do mesmo modo em que compreende cidades “as sedes municipais com de 20.000 habitantes”. Assim, para Wanderley, “as pequenas cidades, com população inferior a este limite, não integrariam propriamente o sistema de cidades, sendo consideradas como “não-urbanas” (Wanderley, 2008, p. 4). Sendo assim, “não se trata simplesmente de afirmar ou negar o caráter urbano” (Ibidem, 2008, p. 6) de Floresta. Wanderley enfatiza:

A este despeito, não parece-me importante não minimizar o seu significado, enquanto expressão de “ethos urbano”, que precisamente organiza, administra e integra a sociedade local, rural e urbana. Mas, por outro lado, parece evidente que estas cidades, pela sua dimensão, impõem limites a uma verdadeira experiência de vida urbana (Wanderley, 2008, p. 6).

Diante disso, tendo como parâmetro embasador o artigo “Urbanização e Ruralidade: Relações entre a pequena cidade e o mundo rural e estudo preliminar sobre pequenos municípios em Pernambuco”, Wanderley constata “a presença rural nos pequenos municípios pernambucanos, antes de mais nada, através da importância da população rural no conjunto da população municipal” (Wanderley, 2008, p. 12). Sob essa ótica, a população rural possui forte

expressão, logo pode-se considerar que a própria representação do que é urbano e rural influencia as identidades dos jovens e eles próprios se diferenciam.

Não obstante, no artigo “A Escolarização dos jovens no Sertão de Pernambuco: Entrelaçamentos entre campos de possibilidades e trajetórias de vida”, Maurício Antunes Tavares (2020) se opõe aos ditames categóricos estabelecidos pelo IBGE utilizados em pesquisas demográficas para classificar/diferenciar o que é um “jovem rural” e um “jovem urbano”, perfilando-se, assim, às teorias críticas ao formato classificatório mencionado. Como alternativa possível, referenciado por Wanderley (2000), o pesquisador julga ser coerente compreender que “o rural e o urbano se definem pelas relações sociais e não pelos elementos materiais (Tavares, 2010, p. 6).

Ademais, é salutar destacar que “a grande maioria dos estudos sobre jovens e juventudes no Brasil versam sobre a parcela desses que vivem nas grandes cidades” (Ibidem, 2020, p. 5), algo que foi identificado ainda no processo de construção do Estado de Arte – um dos caminhos utilizados para a construção dessa dissertação. Contudo, em relação às pesquisas que se dedicam a investigar a categoria “jovem rural”, Tavares reforça que os estudos existentes sobre esse segmento social pouco retratam questões como criminalidade e violência.

É imprescindível revelar que há uma visão estereotipada, repleta de preconceitos, sobre o jovem rural florestano, que o considera como um sujeito desconectado da internet e que não manuseia tecnologias de última geração; que não dialoga com o mundo globalizado; que vive isolado socialmente do contexto urbanizado; que apenas professa o labor do vaqueiro e a lida com a roça; que despreza a escola e os estudos; que habita um lugar extremamente atrasado e sem oportunidades. Existe, ainda, quem conceba o jovem rural como uma espécie de personagem lírico árcade amante da expressão *Fugere Urbem*. Por isso, diferentemente do campo das visões dissonantes apresentadas, há um mundo real, no qual Tavares desenreda:

[...] os “jovens rurais” também sofrem discriminações relacionadas com a sua rotulação como “classe perigosa”, especialmente quando o lugar onde eles moram é conhecido como “Polígono da Maconha”, como acontece com jovens de Ibimirim [...]. Assim como os jovens das favelas, eles também podem ser discriminados, temidos, presos ou mortos” (Tavares, 2020, p. 5).

Assim como Ibimirim é rotulada de forma depreciativa como um município que compõe o território que “produz maconha”, Floresta que faz limite com o referido município, especificamente ao leste, viveu e ainda vive o dilema da difamação provocada pela segurança pública e pela mídia que a rotula como um lugar potente para o narcotráfico na região. O

sociólogo Paulo Cesar Pontes Fraga, em seu estudo denominado “Da favela ao Sertão: juventude, narcotráfico e institucionalidade”, corrobora:

O sertão de Pernambuco é reconhecidamente área de enormes desigualdades sociais e de conflitos históricos, os quais lhe atribuíram a pecha de região extremamente violenta. No entanto, indícios apontam que o recrudescimento da violência atrela-se a presença das atividades do plantio de maconha (Fraga, 2003, p. 5)

Dito isso, soma-se a isso o entendimento de que “na maior parte desta área, constata-se a estagnação ou a lentidão no crescimento econômico e a permanência de indicadores abaixo das médias nacional” (Gomes; Aires, 2019, p. 2).

Por fim, a tentativa de contextualizar a juventude florestana demonstrou-se complexa o bastante, tendo em vista a existência de raros estudos preliminares sobre o segmento específico em questão, desembocou observações pertinentes e, conseqüentemente, respostas, com base no percurso dos aprofundamentos teóricos realizados:

- a) O que se espera dos jovens florestanos? Vivenciarem o mesmo destino de seus pais? Fraga afirma que a maioria destes jovens “é bem mais informada e possui uma educação superior a que tiveram seus pais e são mais inconformados com determinadas situações por eles vivenciadas (Fraga, 2023, p. 15);
- b) Nem todo jovem rural está predisposto a migrar do campo para a cidade, nem todo jovem rural se sente encantado por ela. Carneiro (2005), em artigo intitulado “Juventude rural, projetos e valores”, enfatiza o dilema vivido pelos jovens em permanecerem ou não no campo, tendo em vista suas prospecções de vida;
- c) Os jovens, em suas pluralidades, percebem e experienciam os espaços sociais de maneiras distintas. De acordo com Yi-Fu Tuan, geógrafo humanista, essa perspectiva experiencial “abrange as diferentes maneiras por intermédio das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade” (Tuan, 2013, p. 17). De certo modo, esses espaços sociais são centros de significados, assim como são reconhecidos pela experiência em suas variadas manifestações que, por sua vez, os constrói em diferentes proporções: para determinados jovens, Floresta, por ser pequena, é sinônimo de atraso, de cárcere, de violência, de controle, de falta de oportunidades e, o país de intercâmbio, um grande celeiro de possibilidades, de liberdade, de múltiplas possibilidades de entretenimento, educação e lazer. Já para outros, Floresta é calma, liberdade, qualidade de vida, acolhimento, um lugar para viver sem medo da violência, justamente por ser um lugar pequeno e, a sede de intercâmbio no exterior, representa hostilidade, frieza, preconceito e segregação social contra brasileiros.

3. SOBRE JUVENTUDES, PROGRAMA GANHE O MUNDO E EXPERIÊNCIA: TRANSITANDO EM QUESTÕES FUNDAMENTAIS

Este capítulo tem como finalidade apresentar, de forma breve, as escolhas teóricas que sustentaram o percurso de construção desta dissertação. Nesse sentido, na intenção de propiciar uma melhor compreensão do leitor, faz-se importante evidenciar, inicialmente, a inclinação pela perspectiva sociológica da juventude – essa decisão foi essencial, uma vez que a abrangência acerca do conceito de juventude se caracteriza como plural e social. Posteriormente, serão aprofundados os itens Programa Ganhe o Mundo, Turismo da Juventude e Educação e Experiência narrada como saber da prática, uma vez que a referida modalidade de turismo tem os jovens estudantes como seus usuários.

3.1 Juventude e Juventudes

Em sua tese de doutorado, a pesquisadora Maria de Assunção Lima de Paulo, estabelece que “a ideia de juventude, da forma como é utilizada na modernidade, se construiu social, política e academicamente [...]” (Paulo, 2010, p. 45). Reflete, ainda, que “a questão que está posta no debate contemporâneo sobre juventude é: o que queremos dizer com a palavra juventude? É possível defini-la?”, descortinando a complexidade de sua definição.

É por intermédio de suas interpelações, que a noção de juventude será revelada neste trabalho. Para Camacho, “quando olhada de relance, de forma apressada e superficial, a noção de juventude pode ser apresentada como uma categoria vinculada à idade e, portanto, remetida à biologia e/ou ao estado e às capacidades do corpo” (Camacho, 2007, p. 142). Contudo, quando o olhar é ampliado, percebe-se que se trata de um conceito amplo, muitas vezes mal interpretado e sujeito a reducionismos. No livro “Introdução à Sociologia da Juventude”, Groppo reforça:

A noção sociológica de juventude considera que há uma relação complexa entre o fator social e o dado biológico (referente às idades e às transformações orgânicas). Certamente é difícil e mesmo perigosa a tentativa de determinar de modo puramente biológico a condição juvenil. O mesmo risco continua quando, ao lado dos aspectos biológicos, considera-se o fator psicológico isolado do mundo social ou se afirma que a atuação social dos jovens tem como determinantes únicos os fatores biopsicológicos, naturais, imanentes à condição juvenil (Groppo, 2017, p. 14-15).

Com efeito, a sociologia da juventude “[...] considera que toda categoria etária, como é a juventude, nasce da interpretação e ressignificação sociocultural das transformações biopsicológicas do curso da vida” (Ibidem, 2017, p. 15). Nesta seara, a relação em tela não se

esgota, uma vez que, para o autor, a interpretação sociocultural de uma determinada faixa etária inclusive induzirá, em dados momentos, numa tônica robusta, esse curso da vida.

É salutar sublinhar que a noção de juventude é construída social e historicamente. Portanto, ela rompe o viés funcionalista de uma juventude que organiza socialmente os indivíduos por idade ou como um dado biológico. Nas palavras de Pierre Bourdieu, “as classificações por idade [...] acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter em relação a seu lugar” (Bourdieu, 1983, p. 01), ou seja, “a idade é um dado biologicamente manipulado e manipulável” (Ibidem, 1983, p. 01), produzido pelos detentores do poder. De acordo com Paulo, o que está sendo colocado em discussão, do ponto de vista do autor, “é que não podemos considerar a juventude como um dado, mas, considerá-la como uma construção social sujeita às várias contradições e complexidades às quais estão imersas as sociedades” (Paulo, 2010, p. 53).

Nessa perspectiva, em uma entrevista histórica denominada “A juventude é apenas uma palavra”, na qual Anne-Marie Métaillé entrevista Bourdieu¹⁰, o autor francês estabelece que a condição juvenil não pode ser homogeneizada por meio de um recorte etário, partindo da premissa da existência de outras formas de classificação pautadas na classe, status social, origem rural ou urbana, migrante ou natural, gênero, orientação sexual, entre outros marcadores sociais, que acabam derivando experiências distintas de se viver a juventude. Além disso, em alguns casos, não é possível constatar uma juventude, uma vez que isto também se trata de um marcador cultural do modo de vida ocidental.

Em vista disso, o francês compreende a juventude como apenas uma palavra, evidenciando, assim, que a juventude não é um marcador social consistente para promover uma análise social, uma vez que não é possível obter uma definição nítida e apropriada do que é juventude, se considerado o horizonte de realidades tão dissemelhantes. Em outras palavras, é como se Pierre Bourdieu afirmasse que a juventude é “coisa de burguês”, pois a classe trabalhadora não vivencia a condição da moratória social, problematizando, assim, a forma clássica de se fazer os estudos sobre juventude.

Entretanto, a juventude, para outros autores e pesquisadores, como Mario Margulis e Marcelo Urresti¹¹, é mais que uma palavra. Em texto publicado pelos referidos autores em 1996,

¹⁰ BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

¹¹ MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo La juventud es más que una palabra. In: Margulis, M. (org). La juventude es más que una palabra. Buenos Aires: Biblos, 1996.

cujo título – “A juventude é mais que uma palavra” – reforça um olhar crítico explícito a entrevista concedida por Bordieu, no que fiz respeito à ideia de uma juventude como um mero signo ou como uma construção desvinculada de outras questões. Para eles, a juventude não possui apenas uma interpretação/significado e que sua definição não deve se deter a critérios biológicos de idade, tampouco considerar os critérios sociais.

Para o pesquisador da Sociologia da Juventude, Luís Antônio Groppo, a juventude é uma categoria social, “pelo fato de fazer parte da estrutura social, de formar um grupo, uma coletividade de sujeitos, assemelhados pelo status etário intermediário” (Groppo, 2017, p. 13). Além do mais, segundo o autor, se trata de uma categoria histórica, uma vez que está submetida às transformações, podendo ainda ser sucumbida na possibilidade de uma reconfiguração social.

Por todas as pontuações realizadas até aqui, é possível alegar que a noção de juventude é construída cultural e socialmente e, nessa perspectiva, sofre mutações conforme variam os contextos social, cultural e histórico. Napolitano reitera que “cada tipo de sociedade, em épocas diferentes, cria imaginários e categorias simbólicas diferenciadas para representar os seus indivíduos mais jovens” (Napolitano, 2022, p. 307).

Dito isso, o Brasil vive um momento multifacetado e pluriversificado, por isso, não há mais como admitir uma juventude, mas, sim, juventudes, em função da heterogeneidade das possibilidades de ser jovem. Veloso e Barbosa endossam:

É justamente a dificuldade de se conceituar o que é juventude que a literatura sociológica brasileira vem empregando com certa frequência a expressão “juventudes” [...] precisamente porque os jovens, assim como outros sujeitos sociais, sempre se definem por múltiplas dimensões, tais como as de gênero, grupo étnico, cor da pele, classe, local de moradia, cotidiano e projetos de futuro, entre outros (Veloso; Barbosa, 2012, p. 21).

É por essa questão que em “Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política”, Regina Novaes é enfática ao estabelecer que “se pensarmos um pouco nos aspectos históricos e temporais, perceberemos que existem várias juventudes que convivem num mesmo tempo, no mesmo espaço social” (Novaes, 2000, p. 46). Decisivamente, a noção de “juventudes” descortina as diferenças inerentes aos jovens que habitam o mesmo plano social e período histórico.

Novaes explicita que há diferenças relevantes entre os jovens brasileiros que se desdobram em detrimento do “pertencimento a classes sociais distintas, das relações de gênero, de estilos de vida, de local em que se habita [...]” (Ibidem, 2000, p. 47), além de outras

diferenças, que ajudam a refletir o lugar social no qual os jovens estão inseridos – este lugar ocupado na sociedade influencia as formas como estes sujeitos são ou não projetados na condição de jovens. Em “Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas”, Sposito e Carrano se aproximam do pensamento de Novaes, ao constatarem que tem sido comum a “importância de se tomar a ideia de juventude em seu sentido plural – juventudes –, em virtude da diversidade de situações existenciais que afetam os indivíduos nessa etapa do ciclo de vida” (Sposito; Carrano, 2003, p. 10).

Partilhando do mesmo princípio, na publicação *Juventude, Juventudes: pelos outro e por elas mesmas*, Luiz Carlos Gil Esteves e Miriam Abramovay admitem:

[...] a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. [...] Por essa linha, vem se tornando cada vez mais corriqueiro o emprego do termo juventudes, no plural, no sentido não de se dar conta de todas as especificidades, mas, justamente, apontar a enorme gama de possibilidades presente nessa categoria (Esteves e Abramovay, 2008, p. 21-22).

Nesse sentido, em consonância com a visão de Esteves e Abramovay, importa “reconhecer a existência de múltiplas culturas juvenis, formadas a partir de diferentes interesses e inserções na sociedade (situação socioeconômica, oportunidades, capital cultural etc.)” (Esteves; Abramovay, 2008, p. 22), no intuito de gerar a compreensão de uma juventude que não se restringe em um agrupamento singular que possui a idade como um fator preponderante.

Na mesma sintonia, Juarez Dayrell defende “a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes” (Dayrell, 2003, p. 24), atentando para a ideia que os sujeitos jovens elaboram jeitos específicos de ser jovens - por exemplo, não há uma única forma de ser jovem nos grupos sociais desprivilegiados. Não obstante, Tavares estabelece que a juventude é “heterogênea, portanto plural, juventudes, e elas existem concretamente, com estilos, comportamentos, visões de mundo e repertórios culturais específicos” (Tavares, 2017, p.16). Assim, ainda complementa que as juventudes se distinguem por esses aspectos, ao mesmo que se aproximam por suas similitudes e cumplicidades em comum, “frutos das condições que são peculiares aos jovens” (Ibidem, 2017, p.16).

3.2 Programa Ganhe o Mundo: uma política pública educacional pioneira para as juventudes

O Programa Ganhe o Mundo – PGM, política pública educacional pioneira de mobilidade¹² estudantil internacional na Educação Básica brasileira, tem sua linha de atuação voltada aos cursos intensivos de línguas estrangeiras (oferecidos no contraturno escolar) e ao intercâmbio internacional, na modalidade *high school*¹³, com duração de um semestre letivo. Embora seja da área de educação, o PGM se trata, também, de uma política pública que busca responder às demandas das juventudes, considerando sua diversidade e os seus variados marcadores sociais.

Criado e lançado em novembro de 2011 por Eduardo Henrique Accioly Campos, então Governador do Estado de Pernambuco e ex-candidato a presidente da República, foi concebido através da Lei Nº 14.512, de 7 de dezembro de 2011, sendo seu financiamento garantido pelo Governo do Estado e sua implementação e supervisão de responsabilidade da Secretaria de Educação e Esportes. Para Campos, essa política pública “tinha que ser um poderoso instrumento de transformação educacional, cultural e de inclusão social” (Molina, 2015, p. 66) - para tal fim, foi criada uma escala para abranger os jovens estudantes de todas as regiões e municípios pernambucanos, sem distinções. Assim sendo, o PGM, de acordo com Filho, surge a partir da articulação de 3 (três) fatores em comum:

(1) o boom de crescimento econômico do estado de Pernambuco no início dos anos 2010 e a conseqüente expansão de receitas estaduais; (2) a alta aprovação do então governador, Eduardo Campos, reeleito em 2010 com mais de 82% dos votos válidos e por último (3) a confirmação em 2009 de que Pernambuco seria um dos estados-sede da Copa do Mundo de 2014, que trouxe a perspectiva de receber um grande número de turistas estrangeiros, o que movimentaria a economia local e criaria novas oportunidades de trabalho para uma mão-de-obra qualificada com um segundo idioma (Filho, 2017, p.11).

Como se observa, o cenário histórico foi decisivo para a administração pública estadual aportar recursos públicos e estruturar o programa, em tempo recorde, no que se refere aos editais, leis, termos de referência, licitações e seleções dos futuros intercambistas. Também “estabeleceram-se Memorandos de Entendimentos com países estrangeiros (criando uma “paradiplomacia”), obtiveram-se passaportes e vistos e ofereceram-se cursos intensivos de línguas [...]” (Molina, 2015, p. 67). Nessa perspectiva, o programa de intercâmbio foi

¹² Entende-se por mobilidade estudantil internacional a vivência de um curto período (semestre) de estudos e aquisição/aprofundamento de uma segunda língua em uma instituição escolar estrangeira.

¹³ De acordo com o site IE - Intercâmbio no Exterior, “o *High School* é o programa de intercâmbio preferido dos jovens que desejam estudar no exterior e aproveitar toda a experiência de um ensino médio internacional, além de poder conhecer novas pessoas, desenvolver maturidade e conhecimento cultural”. Disponível em: <<https://www.ie.com.br/intercambio/high-school/>>. Acesso em: 01 jun. 2023.

desenvolvido visando materializar 2 (dois) objetivos, de acordo com o Artigo 1º da Instrução Normativa Nº 05/2012:

I – ampliar horizontes socioculturais dos estudantes pelo convívio com outras culturas; II – desenvolver novas competências, por meio de componentes curriculares semelhantes aos da escola de origem em Pernambuco, experimentados mediante metodologias e enfoques (Pernambuco, 2012).

Adicionalmente, na dissertação intitulada “Mobilidade estudantil internacional como política educacional: o Programa Ganhe o Mundo Pernambuco e seus desafios”, Gonçalves e Fernandez afirmam que o PGM foi construído visando cumprir propósitos estabelecidos pelos seus implementadores:

(i) acelerar nos jovens o nível de proficiência no idioma estrangeiro, tornando Pernambuco o primeiro estado bilíngue do país; (ii) desenvolver nos jovens competência intercultural através do convívio com outras culturas, costumes e línguas e oferecendo meios para que desenvolvam habilidades, competências e conhecimentos que os diferenciem; (iii) aumentar a empregabilidade desses jovens na medida em que promove a aplicação prática do conhecimento adquirido durante o intercâmbio (Gonçalves; Fernandez, 2020, p. 31).

No tocante aos objetivos acima listados, o segundo merece ser sublinhado, visto que busca possibilitar a abertura para o encontro e a convivência com diferentes culturas, o que é ideal no enfrentamento de uma experiência de mobilidade estudantil internacional. Mas o que são as competências interculturais estabelecidas pela legislação? São entendidas como “habilidades, atitudes e conhecimentos necessários à interação e à comunicação com indivíduos de culturas diferentes” (Tauchen *et al* apud De Beuckelaer; Lievens e Bücken, 2012). Para ampliar a compreensão, Tauchen *et al* acrescentam que as competências interculturais representam:

[...] uma capacidade de responder a situações inusitadas [...], em que pessoas, de diferentes culturas, podem aprender em conjunto, principalmente em situações de conflito, de adaptação e reconhecimento mútuo (Tauchen *et al*, 2018, p. 127).

Sobre o critério de participação, importa destacar que para ingressar no programa, os estudantes deverão atender ao seguinte conjunto de 8 (oito) requisitos, conforme estabelece a Lei Nº 15.194/2013:

I – possua no mínimo 14 anos (até a data do embarque da viagem) e no máximo 17 anos (até a data de retorno do intercâmbio); II – não tenha sido reprovado nos últimos três anos cursados; III – haja se submetido a processo regular de concessão de visto, conforme as normas de cada país destinatário; IV – tenha obtido, ao longo do primeiro ano do ensino médio, a frequência mínima de 85% (oitenta e cinco por cento) nas aulas regulares da escola de ensino médio em que esteja matriculado (NR); V – tenha alcançado a média mínima de 7,0 (sete) pontos no desempenho acadêmico escolar na disciplina de Português e Matemática no primeiro ano do ensino médio (NR); VI – tenha participado de todas as avaliações externas feitas pela Secretaria de Educação no semestre anterior à viagem; VII – tenha sido autorizado a participar do programa

de intercâmbio por seu representante legal; e VIII – tenha sido aprovado em processo seletivo, de caráter eliminatório e classificatório, dentro do número de vagas disponibilizadas (Pernambuco, 2013).

Vale pôr em evidência que o estudante quando atende todos os requisitos e é aprovado dentro das vagas oferecidas pelo processo seletivo, recebe 6 (seis) bolsas custeadas pelo governo estadual, sendo 1 (uma) bolsa de instalação após o embarque para a aquisição de vestimentas e demais despesas e 5 (cinco) bolsas mensais para financiar suas despesas pessoais. Segundo o parágrafo único da Lei Nº 15.194/2013 (Pernambuco, 2013), o valor estabelecido das bolsas é de “R\$ 719,00 (setecentos e dezenove reais), podendo ser ajustado mediante decreto, com a finalidade de manter o poder aquisitivo da moeda em relação à moeda corrente do país destino do aluno selecionado [...]”.

Além disto, a respeito do alcance de atuação do PGM no estado, em geral, Azevedo, em matéria publicada no site do Jornal do Commercio, informa que desde o início, o programa já mandou “mais de oito mil alunos do ensino médio da rede estadual para estudarem seis meses fora do Brasil. Estados Unidos, Canadá, Austrália, Espanha e Argentina foram alguns dos destinos” (Azevedo, 2022, online).

Somado a isso, salienta-se que além do Programa Ganhe o Mundo, foram estabelecidas três modalidades específicas – o Ganhe o Mundo Esportivo, criado pela então Secretaria de Turismo, Esportes e Lazer, com foco em estudantes atletas de destaque, que tinham que comprovar resultados esportivos. O Ganhe o Mundo Musical, que tinha como premissa fomentar a diversidade cultural e a diversidade, tendo como público-alvo estudantes com habilidades em canto ou em algum instrumento musical. Finalmente, o Ganhe o Mundo Técnico, voltado ao público estudantil das Escolas Técnicas Estaduais - ETEs, com o objetivo de fortalecer o desenvolvimento acadêmico e profissional, a partir de estudos técnicos realizados em escolas britânicas. Por serem específicas, essas três versões possuíam duração e ofertada de vagas reduzidas, se comparados à versão tradicional de intercâmbio *high school*.

No âmbito da GRE, a Secretaria de Educação e Esportes ofertou 263 (duzentos e sessenta e três) vagas de intercâmbio no período de 2012.2 a 2020.1¹⁴, em conformidade com a planilha de dados¹⁵ concedida pela Coordenação Estadual do PGM:

¹⁴ Em virtude da pandemia da Covid-19, a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco não ofertou mais editais de seleção para vagas de intercâmbio.

¹⁵ Consultar planilha de dados na íntegra (município/país/quantitativo/período) em “Anexo 3”.

Tabela 1 – Consolidado de vagas de intercâmbio ofertadas por município

MUNICÍPIO	QUANTITATIVO GERAL
Belém do São Francisco	53
Carnaubeira da Penha	02
Floresta	81
Itacuruba	08
Jatobá	21
Petrolândia	42
Tacaratu	56

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

As vagas ocupadas pelos estudantes do Sertão de Itaparica foram distribuídas para os Estados Unidos da América, Nova Zelândia, Canadá, Chile e Argentina. Ao todo, 223 (duzentos e vinte e três) intercambistas viajaram para países de língua inglesa e 40 (quarenta) para países de língua espanhola. Nesse mesmo período, foram ofertadas 3.009 (três mil e nove) vagas nos cursos intensivos de línguas estrangeiras (espanhola e inglesa).

Com o fim pandemia do Covid-1 anunciado pela Organização Mundial de Saúde em 2023, o Governo de Pernambuco, através da Secretaria de Educação e Esportes - SEE, anunciou¹⁶ no mês de maio deste ano, a retomada do programa. Com nova identidade visual e sem a presença de alterações na legislação que regulamenta o funcionamento do PGM, a SEE iniciou os aulões preparatórios de línguas espanhola e inglesa para a edição 2024, com 15 mil estudantes atendidos.

Imagem 5 – Nova Logomarca do Programa Ganhe o Mundo (PGM) - 2024



Fonte: Secretaria de Educação e Esportes de PE

¹⁶ AGUIAR, Junior. **SEE promove aulões preparatórios do Programa Ganhe o Mundo para mais de 15 mil estudantes.** Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 2024. Disponível em: <<https://portal.educacao.pe.gov.br/see-promove-auloes-preparatorios-do-programa-ganhe-o-mundo-para-mais-de-15-mil-estudantes/>>. Acesso em: 26 mai. 2024.

Nesta nova conjuntura governamental, os cursos intensivos mudaram de formato - não acontecem mais no contraturno letivo, por meio de empresas de cursos de línguas da iniciativa privada. Professores da própria rede de ensino foram escalados para lecionar aos sábados, com remuneração garantida, durante 6 encontros preparatórios para o processo seletivo de intercâmbio ainda não divulgado com maiores detalhes. Neste ano, serão ofertadas 1.000 (mil) vagas de intercâmbio internacional para os países parceiros do Governo de Pernambuco – Chile, Colômbia, Canadá e Estados Unidos são os destinos selecionados. Outra mudança estabelecida pela SEE diz respeito ao corte etário para concorrer ao edital de intercâmbio internacional – só estão aptos a participar do processo seletivo, os estudantes que possuírem o mínimo de 14 anos (embarque) e 17 anos (retorno) no exterior.

Importa frisar que a experiência de Pernambuco em promover política pública educacional em mobilidade estudantil internacional inspirou algumas iniciativas em redes públicas de ensino do país. Como exemplo, a capital Recife lançou, no ano de 2023, o Programa Recife no Mundo¹⁷, que consiste na oferta de curso intensivo de língua inglesa e de intercâmbio internacional, na modalidade “*Summer Camp*”, com duração de quatro semanas, voltado aos estudantes matriculados no 8ª ou 9º do Ensino Fundamental - Anos Finais e aos professores da rede municipal de ensino, com formação em letras. Na sua primeira edição - 2024, contemplou 50 estudantes e 10 professores para o Canadá, Estados Unidos e Reino Unido.

Imagem 6 – Logomarca do Programa Recife no Mundo



Fonte: Secretaria de Educação/Prefeitura de Recife

¹⁷ Site oficial do Programa Recife no Mundo – Prefeitura de Recife, 2023. Disponível em: < <https://educ.rec.br/recifenomundo/>>. Acesso em: 26 mai. 2024.

Faz-se relevante frisar, de acordo com publicação¹⁸ veiculada pela Prefeitura do Recife, que a iniciativa se trata do primeiro programa de intercâmbio para o Ensino Fundamental na rede pública do país.

Fortaleza, capital do Ceará, também lançou em 2023, um programa de intercâmbio em sua rede pública municipal. Intitulado de Geração Bilingue¹⁹, é um programa de intercâmbio coordenado pela Secretaria Municipal da Juventude, em parceria com a Fundação de Ciência, Tecnologia e Inovação de Fortaleza e a Secretaria de Educação, ambos órgãos da Prefeitura de Fortaleza, com previsão de envio de 25 estudantes, neste ano, para um intercâmbio de um mês na Inglaterra, nas cidades de Liverpool ou Manchester.

Estados brasileiros também implementaram políticas públicas de mobilidade estudantil internacional semelhantes à iniciativa pernambucana. A título de exemplo, o Governo de Piauí lançou, em 2013, o Programa de Intercâmbio Internacional Aprender é uma viagem²⁰, direcionado aos estudantes cursistas do 1º ano do Ensino Médio, para países de língua espanhola e inglesa.

O Governo do Paraná, através de sua Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, implementou em 2019, o Programa Internacional de Intercâmbio Ganhando o Mundo²¹, destinado, inicialmente, aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Com o avançar dos editais e as alterações realizadas na legislação que cria o programa, passou a ofertar vagas para estudantes do Ensino Médio, professores e pedagogos da rede estadual de ensino.

¹⁸ **“Recife no Mundo”: Prefeitura lança programa de intercâmbio e cursos de inglês para estudantes e professores da Rede Municipal de Ensino.** Prefeitura do Recife, 2023. Disponível em: < <https://www2.recife.pe.gov.br/noticias/10/08/2023/recife-no-mundo-prefeitura-lanca-programa-de-intercambio-e-cursos-de-ingles-para>>. Acesso em: 26 mai. 2024.

¹⁹ **Geração Bilingue: Prefeitura lança novo programa de intercâmbio da cidade.** Prefeitura de Fortaleza, 2024. Disponível em: < <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/geracao-bilingue-prefeitura-lanca-novo-programa-de-intercambio-da-cidade>>. Acesso em: 26 mai. 2024.

²⁰ **Aprender é uma viagem: Seduc lança edital de seleção do Programa de Intercâmbio Estudantil.** Secretaria do Estado de Educação e Cultura do Piauí, 2013. Disponível em: < <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/1599>>. Acesso em: 26 mai. 2024.

²¹ Site oficial do Programa Ganhando o Mundo. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná. Disponível em: < https://www.educacao.pr.gov.br/ganhando_mundo>. Acesso em: 27 mai. 2024.

Imagem 7 – Logomarca do Programa Aprender é uma viagem



Fonte: Secretaria do Estado de Educação e Cultura do Piauí

Imagem 8 – Logomarca do Programa Ganhando o Mundo



Fonte: Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná

O Programa Gira o Mundo²² – modalidade estudante, criado em 2016 pelo Governo do Estado da Paraíba, destinou suas vagas para estudantes do 2º ano do Ensino Médio, matriculados na rede de ensino e participantes do curso preparatório de línguas. O programa destinou suas vagas, de 2016 a 2019, para países como Colômbia, Chile, Reino Unido, Portugal e Espanha.

O Governo do Estado de São Paulo implementou, em 2023, sua política pública de mobilidade estudantil internacional denominada Programa Prontos pro Mundo²³, gerenciado pela Secretaria de Educação do Estado. Para o órgão, o Prontos pro Mundo é o maior programa de intercâmbio já concretizado no país. No primeiro momento, serão selecionados, em 2024, 70.000 estudantes para o curso intensivo de língua inglesa. Em 2025, serão ofertadas 1.000 vagas para intercâmbio aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, na modalidade *high school*, em países de língua inglesa.

²² Gira o Mundo Estudantes. Governo da Paraíba, 2019. Disponível em: <<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/programas/gira-mundo/gira-mundo-estudantes>>. Acesso em: 27 mai. 2024.

²³ Site oficial do Programa Prontos pro Mundo. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2023. Disponível em: <<https://www.prontospromundo.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 27 mai. 2024.

Imagem 9 – Logomarca do Programa Gira o Mundo



Fonte: Governo do Estado da Paraíba

Imagem 10 – Logomarca do Prontos pro Mundo



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

A realização de programas de intercâmbio internacional nas redes públicas de ensino é uma realidade que vem se consolidando nos últimos anos. Somam-se as iniciativas do poder público, o “Cidadão do Mundo²⁴”, do Governo do Estado do Maranhão, lançado em 2005; o Programa Daqui pra o Mundo²⁵, criado pelo Governo do Estado de Alagoas, no ano de 2022; o Programa Goiás sem Fronteiras²⁶, instituído em 2017, pelo Governo do Estado de Goiás; o Programa de Intercâmbio Mato Grosso no Mundo²⁷, idealizado em 2023, pelo Governo do

²⁴ Site oficial do Programa Cidadão do Mundo. Secretaria de Estado Extraordinária de Juventude do Maranhão. Disponível em: <<https://juventude.ma.gov.br/programas-ou-campanhas/programa-cidadao-do-mundo>>. Acesso em: 27 mai. 2024.

²⁵ **Estudantes do “Daqui pra o mundo” embarcam para a Inglaterra nesta quinta-feira (16).** Governo do Estado de Alagoas, Educação, 2024. Acesso em: < <https://alagoas.al.gov.br/noticia/estudantes-do-daqui-pra-o-mundo-embarcam-para-a-inglesa-nesta-quinta-feira-16#:~:text=Idealizado%20pelo%20governador%20Paulo%20Dantas,acad%C3%AAAmico%20e%20do%20repert%C3%B3rio%20cultural%2C>>. Acesso em: 27 mai. 2024.

²⁶ **Secretaria de Governo prepara edital do Programa Goiás Sem Fronteiras.** Controladoria, Secretaria de Governo, Governo do Estado de Goiás, 2017. Disponível em: < <https://goias.gov.br/controladoria/secretaria-de-governo-prepara-edital-do-programa-goias-sem-fronteiras/>>. Acesso em: 27 mai. 2024.

²⁷ **Alunos selecionados em programa de intercâmbio do Governo de MT viajam nos dias 25 e 26 de agosto.** Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso, 2023. Disponível em:< <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/alunos-selecionados-em-programa-de-interc%C3%A2mbio-do-governo-de-mt-viajam-nos-dias-25-e-26-de-agosto>>. Acesso em: 27 mai. 2024.

Estado do Mato Grosso; e o Programa Conexão Mundo²⁸, financiado pelo Governo do Estado da Paraíba, desde 2021.

Imagem 11 – Logomarca do Programa Cidadão do Mundo



Fonte: Secretaria de Estado Extraordinária de Juventude do Maranhão

Imagem 12 – Logomarca do Programa Cidadão do Mundo⁷



Fonte: Governo do Estado de Alagoas

²⁸ **Governo lança projeto Conexão Mundo para estudantes, egressos e professores da Rede Estadual.** Governo do Estado da Paraíba, Secretaria da Educação, 2021. Disponível em: <<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/noticias/governo-lanca-projeto-conexao-mundo-para-estudantes-egressos-e-professores-da-rede-estadual>>. Acesso em: 27 mai. 2024.

Imagem 13 – Logomarca do Programa Goiás sem Fronteiras



Fonte: Governo do Estado

Imagem 14 – Logomarca do Programa Mato Grosso no Mundo



Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso

Imagem 15 – Logomarca do Programa Conexão Mundo



Fonte: Secretaria da Educação da Paraíba

No bojo dos investimentos públicos em educação, Governos Estaduais anunciaram, atualmente, o lançamento de seus programas de mobilidade estudantil internacional. O Governo de Rondônia oficializou, neste ano (2024), o Programa Intercâmbio Rondônia²⁹,

²⁹ **Intercâmbio para estudantes e professores de inglês é lançado pelo Governo de RO.** Governo do Estado de Rondônia, 2024. Disponível em: <<https://rondonia.ro.gov.br/intercambio-para-estudantes-e-professores-de-ingles-e-lancado-pelo-governo-de-ro/>>. Acesso em: 27 mai. 2024.

voltado a professores e estudantes, com duração de 2 (duas) semanas na Inglaterra, com previsão de embarque entre os meses de julho a agosto de 2024. Já o Governo do Estado de Sergipe, que teve o seu projeto de lei que institui o Programa Sergipe no Mundo³⁰ aprovado na Assembleia Legislativa, em junho de 2022, encontra-se em fase de construção de sua rede de internacionalização da educação básica, sem previsão de lançamento de edital de inscrição para cursos intensivos de línguas e de oferta de vagas para intercâmbio no exterior.

Imagem 16 – Logomarca do Programa Intercâmbio Rondônia



Fonte: Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Rondônia

Diante do que foi socializado, faz-se oportuno enfatizar que o intercâmbio internacional é idealizado nas pesquisas sobre programas de mobilidades estudantil internacional como o lugar de convivência com outros povos, culturas e costumes; de encontros e desencontros; de cidadania; e de aprendizados múltiplos, de construção e fortalecimento de identidades, de celebração e integração das diversidades e de troca de saberes, não podendo ser reduzido ao mero aprendizado linguístico.

Outrossim, o Ganhe o Mundo é, provavelmente, um campo fértil para a vivência de infinitas experiências: os beneficiários do programa, quando na oportunidade de permanecerem durante um semestre no exterior, estão imersos numa nova cultura que atravessa suas relações e experiências com a com a língua, na convivência com os outros seja na escola, família hospedeira (*host family*), ciclo de amigos e grupos sociais, o que pode vir a mobilizar o exercício da tolerância, respeito, compreensão e bom senso em situações cotidianas, de modo individual ou coletivo, potencializando suas vivências.

³⁰ **Seduc Sergipe faz visita técnica à Educação do Paraná para fortalecer a rede de internacionalização da educação básica.** Governo do Estado de Sergipe, Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, 2024. Disponível em: https://www.se.gov.br/noticias/educacao-cultura/seduc_sergipe_faz_visita_tecnica_a_educacao_do_parana_para_fortalecer_a_rede_de_internacionalizacao_da_educacao_basica. Acesso em: 27 mai. 2024.

3.3 PGM: uma política pública de Turismo da Juventude e Educação

Em concordância com Giaretta, “encontrou-se tal modalidade definida como turismo juvenil, turismo para os jovens, turismo da juventude e turismo de jovens” (Giaretta, 2003, p. 5). Todavia, os pesquisadores dessa área optam pela denominação turismo da juventude para diferenciá-lo do turismo da terceira idade.

Essa modalidade de turismo possui várias acepções. Na visão de Jordi Montejano, “é centrado nos segmentos mais jovens da população, podendo ser classificado em turismo escolar, juvenil e universitário” (Montejano, 2001, p. 59). O pesquisador afirma que a promoção de ações direcionadas ao turismo da(s) juventude(s) são realizadas pelos setores públicos ou privados, além de acrescentar que este setor turístico dispõe de vários serviços específicos, tais como hotelaria, agências de viagens, tarifas e descontos exclusivos, além de seguro para o jovem, entre outros aspectos. Reconhecidamente, a grande maioria de seus turistas é composta por estudantes, sendo foco de atenção de diversos países e acordos de cooperação entre nações, em virtude de se tratar de uma modalidade turística econômica.

Para Giaretta, o turismo da(s) juventude(s) pode ser conceituado definido como:

Turismo praticado por um grupo homogêneo de jovens, com características marcadas por período etário, estilo de vida e estado de espírito, que desencadeia uma série de subsegmentos divididos em vários tipos de turismo, entre eles, educativo (estudantil, intercâmbios, cursos no exterior); associativo fomentado por associações, como Albergues da Juventude, Clube dos Escoteiros, Associação Cristã de Moços e de Moças; turismo social, promovido por organizações que facilitam o acesso de jovens que ficariam excluídos da prática do turismo convencional; e turismo da natureza (ecoturismo, aventura, esportes radicais, turismo alternativo) (Giaretta, 2003, p. 8).

Como se observa, o turismo da(s) juventude(s) é bastante amplo, abarca diversos tipos de turismo e não se restringe apenas a viagens, uma vez que sua abrangência contempla 4 (quatro) modalidades, conforme mapeamento realizado por Giaretta (Ibidem, 2003, p. 10-11) baseado na pesquisa sobre turismo de jovens de Portugal, de autoria de Paula Abreu³¹:

Tabela 2 – Modalidades de turismo da juventude

Hospedagens voltadas para jovens	Turismo Associativo	Turismo Social	Turismo Estudantil
Albergues da Juventude	Albergues da Juventude	Albergues da Juventude	Viagens de intercâmbio
Alojamentos esportivos	Clube de Escoteiros	Viagens fomentadas por entidades e/ou	Cursos no exterior

³¹ ABREU, Paula. **Turismo internacional de jovens: o universo das formas, dos motivos e das representações juvenis sobre a viagem.** In: Revista Crítica das Ciências Sociais, nº 43, 1995.

		organizações com o objetivo de torna-las acessíveis para jovens de todas as camadas da população	
<i>Camping</i>	<i>Touring Club</i>	Colônia de Férias	<i>Family Plan</i>
<i>Bed & Breakfast</i>	<i>Rotary Club</i>		Estágios e trabalhos no exterior: <i>Au Pair; Work Experience; Work & Travel; Training Program e Hotel Training Program</i>
Acampamentos	ACM		Visitas Técnicas
Hospedagens de Entidades religiosas para jovens			
Fiap	Fiap		Estudo do meio
Casas de Família			Viagens de formatura
ACM			
Ecoturismo	Carteira Internacional da Juventude		Viagens organizadas especialmente para jovens
Aventura: Voo livre; Balonismo; Paragliding; Mountain Bike; Escalada; Trekking; Caving; Canoagem; Acquaraid; Rafting; Mergulho, Canyoning, Rappel, Off-road, Floating.	Carteira Internacional do Estudante (ISIC)		Viagens <i>Contiki</i>
	Carteira Internacional de Albergues da Juventude		
Safáris	Passes de trem		<i>TrekAmerica</i>
	Passes de ônibus		<i>Roadrunner</i>
Expedições Espeleológicas	Tarifas áreas com descontos para jovens		<i>Blackpacking</i>
	Seguros de viagem		<i>Experience</i>
	Guias de viagem voltados para jovens		<i>South America</i>

Fonte: Elaborado por Maria José Giaretta (2003, p. 10-11).

Tendo como parâmetro o mapeamento idealizado por Giaretta, vislumbramos o intercâmbio internacional Ganhe o Mundo nas modalidades social e estudantil e, por sua vez, se enquadra no turismo social, pois possibilita o acesso a todos os estudantes da rede estadual, contudo, para vivenciá-lo, faz-se necessário que o estudante seja aprovado no processo seletivo.

Além do mais, a noção de turismo social “está vinculado à ideia de ser voltado às classes menos favorecidas, com rendimentos modestos” (Ibidem, 2003, p. 29). Devido o Governo do Estado atender, massivamente, o contingente expressivo de jovens das classes populares, num período da vida em que não possuem renda para arcar com os custos de um intercâmbio internacional, o Ganhe o Mundo emoldura-se no turismo social. Também pode ser classificado como turismo estudantil, uma vez que os estudantes se deslocam do seu local de origem à procura do aperfeiçoamento da língua estrangeira e de conhecimentos em escolas no exterior, durante um semestre letivo custeado pelo poder público. Em concordância com Giaretta:

[...] percebe-se que o turismo estudantil é abordado como viagens em cursos de idiomas ao exterior, viagens de intercâmbio, viagens com bolsas de estudos para universidades do exterior, principalmente para cursos de mestrado e doutorado, denominadas bolsa sanduíche, cursos de especialização, visitas técnicas realizadas com instituições de ensino, viagens de formatura, viagens de estudo do meio, estágios no exterior (Giaretta, 2003, p. 32).

Em conclusão, no tocante aos efeitos produzidos por essa modalidade específica de turismo nas trajetórias acadêmicas e profissionais dos jovens intercambistas, o artigo intitulado “Cosmopolitismo, práticas de mobilidade e juventude: a experiência do intercâmbio acadêmico entre universitários brasileiros”, de autoria de Azevedo e Dutra (2022), aponta uma série de benefícios, tais como:

- Impactos na vida diária, nos projetos e nas trajetórias dos participantes; muitas vezes o sucesso como consequência na vida daqueles que saem de suas casas, bairro, origem, município ou país, a partir do diploma, certificado ou dinheiro;
- Prestígio adicional, visto que o intercambista se diferencia de seus pares que não viajaram; a construção de habilidades transculturais;
- Melhor convivência com a diversidade e a adversidade; a maior capacidade de transitar em distintas gramáticas culturais;
- Ao experienciar uma nova realidade de mundo, os jovens acabam repensando suas aspirações de vida e, conseqüentemente, as limitações e potencialidades do Brasil.

3.4 A experiência narrada como um saber da prática

O sujeito social, ao longo de sua trajetória de vida, está imbuído em distintas experiências de socialização que são vividas no contexto social no qual está inserido. Os jovens que participaram do intercâmbio internacional, são exemplos disso – contudo, não se pode

afirmar que essa condição se configura como uma narrativa com um único sentido para suas vidas, pelo contrário, carregam aspectos individuais de suas trajetórias. Dito isto, este item trata da experiência narrada como um saber da prática: as práticas desenvolvidas pela juventude no exterior são múltiplas, articulam diversas dimensões e os discursos da experimentação das descobertas de si e do mundo precisam ser evidenciados.

Nesse interim, o tradutor, crítico literário, filósofo e judeu alemão, Walter Benjamin, em *O Narrador*, afirma que a "arte de narrar" é "a faculdade de intercambiar experiências" (Benjamin, 1987, p. 198). Assim sendo, os ex-intercambistas podem ser pensados como narradores sábios capazes de socializar o que viveram no intercâmbio (reconstrução do passado) para compartilhar os valores de suas histórias de vida. O autor corrobora ao afirmar que a experiência vivenciada e narrada se traduz "num ensinamento moral, numa sugestão prática, num provérbio ou numa norma de vida" (Ibidem, 1987, p. 200).

Além disso, para Benjamin, a experiência poder ser considerada uma tradição - um conjunto de ensinamentos transmitidos ao longo do tempo, como também é socializada pelos mais velhos para os mais jovens, pela via linguística, e por outras formas de transmissão como os contos populares, ditos, provérbios, parábolas e narrativas de diferentes naturezas. Assim, a experiência é a tradução da sabedoria.

Nesse sentido, é na articulação das habilidades interculturais, emocionais e cognitivas; do compromisso discente; da preparação para o intercâmbio; e do cumprimento das regras de uma comunidade internacional (obedecer a família hospedeira; cumprir com os horários e normas da escola; não fazer uso de drogas, namorar ou praticar esportes radicais que coloquem a vida em risco etc.), que os jovens demonstram sabedoria.

Por conseguinte, merecem relevo as distintas visões dos jovens a respeito do intercambiar. Na prática de mobilidade estudantil internacional, jovens são expostos aos desafios e, ao mesmo tempo, passam por inúmeras dificuldades, sendo obrigados a cumprir os ditames de um novo contexto cultural, afetivo e social. O Programa *Ganhe o Mundo*, assim como outras políticas públicas semelhantes, não pode ser caracterizado apenas como uma atividade prazerosa. Essa afirmativa tem como fundamento o famoso ensaio denominado "O narrador", no qual Benjamin apresenta um texto considerado clássico, que serve como um alerta sobre a morte da experiência, assim como das narrativas, na transição para a modernidade.

Nesse texto, o relato é apresentado como a linguagem da experiência, uma vez que a experiência "se elabora em formato de relato, a matéria-prima do relato é a experiência, a vida. Portanto, se o relato desaparece, desaparece também a língua com a qual se intercambiam as

experiências” (Larrosa, 2022, p. 50-51), conjuntamente desaparece o provável movimento de intercambiar experiências. É assim que Benjamin se fundamenta na realidade da geração de jovens que viveram e voltaram, da Primeira Guerra Mundial, frágeis e quebradiços, mudos, calados, traumatizados, porque o que vivenciaram na guerra não se pode chamar de experiência, pois não gerou conhecimentos amplos e significativos, tampouco boas histórias para serem narradas. “As palavras que possuíam, as que podiam elaborar e transmitir em forma de relato algumas experiências ainda próprias ou apropriáveis, já não servem. E as palavras que podiam servir, ainda não existem”, complementa Larrosa (Ibidem, 2022, p. 52) sobre a inviabilidade de ter e transmitir experiências, o que pode ter ocorrido, numa outra perspectiva, com jovens que intercambiaram no âmbito do Programa Ganhe o Mundo.

Somam-se a isso, outros desdobramentos vivenciais que não são de simples compreensão. Jorge Larrosa, pedagogo e filósofo espanhol, contribui ao estabelecer que a experiência “não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida” (Larrosa, 2022, p. 10). Portanto, configura-se como heterogênea e imprevisível, não permitindo ser idealizada, tampouco fabricada ou programada. O autor contesta sua delimitação ao estabelecer, com veemência, que é necessário resistir fazer da experiência uma concepção ou conceito, ou seja, “é preciso resistir a determinar o que é experiência. Mais ainda, talvez seja preciso pensar a experiência com o que não se pode conceituar [...]” (Ibidem, 2022, p. 43). Sendo assim, então, o que seria experiência do ponto de vista larrosiano?

Encontramos inúmeras pistas elucidativas em Tremores: Escritos sobre experiência. “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (Larrosa, 2022, p. 26). Destarte, tem vinculação com os fundamentos da vida, não é ação e tem, sobretudo, sintonia com paixão, emoção e intensidade - portanto, é da natureza da subjetividade e, ao mesmo tempo, se traduz como aquilo que nos atravessa, nos interessa, nos transforma e nos afeta.

Em consideração a isso, é notório a importância de se considerar o olhar dos jovens acerca do que foi vivido antes, durante e depois do intercâmbio – essa visão é inconteste e determina as distintas perspectivas de experiência, desde as consideradas exitosas até as mais frágeis – para eles, intercambiar pode ou não ter sido uma “experiência”. É nesse sentido que o espanhol alerta para a compreensão de que nem todo acontecimento se transforma em experiência para os sujeitos individuais ou coletivos envolvidos. O autor amplia esse entendimento:

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (Larrosa, 2022, p. 10).

Dessa forma, as experiências transformadas em cantos reverberam dores, lamentos, tristezas; manifestos, insatisfações, rebeldias; lutas contra a opressão, a dominação, a violência social e institucionalizada, o silenciamento e a hierarquização; e tantos e outros cantos de expressões e discursos possíveis.

Ademais, há que se considerar que a experiência narrada é, também, conhecimento – mas não numa dimensão objetiva, erudita ou uma mera imposição do saber. Os jovens acabam socializando conhecimentos que revelam ensinamentos de ordem prática daquilo que realmente aconteceu, do que exigiu recuos, sensibilidade, mudança de pensamento, desenvolvimento de novas atitudes e aguçamento dos sentidos.

A essa perspectiva, pode-se agregar diversos acontecimentos como o choque cultural, a barreira linguística, o desconforto emocional, a dificuldade de socialização e o não desenvolvimento de habilidades interculturais; as vantagens educacionais, culturais e sociais de participar de um intercâmbio, o exercício do diálogo entre os diferentes, a capacidade de lidar com situações conflituosas, o domínio do idioma, o amadurecimento emocional dos participantes, habilidade de conviver em contexto social e cultural distintos, entre outros aspectos. Em vista disso, é reforçado o entendimento que a dinâmica de um intercâmbio internacional não se constitui como uma experiência universal (homogênea) para todos seus participantes.

4. AVESSAR VOOS E POUSOS: O QUE DIZEM AS NARRATIVAS?

4.1 Check-in antes de alçar voos

Neste capítulo serão apresentados os jovens ex-intercambistas que se submeteram à entrevista narrativa. Foram entrevistados 7 (sete) jovens que simbolizam, de acordo com critérios estabelecidos na discussão metodológica já apresentada, as distintas perspectivas de experiências vividas numa política pública de mobilidade estudantil internacional.

Cabe salientar que, devido à complexidade do método história de vida e, pela necessidade de tornar o processo de seleção dos participantes delimitado, visto que a natureza deste trabalho é dissertativa e o tempo de sua construção não é longo, solicita-se a compreensão de que a escolha dos sujeitos participantes não se trata de uma “seleção” daquilo que pode ser considerado bem sucedido no âmbito do programa explorado. Posto isto, outro fator que necessita ganhar relevo reside na participação não recente dos jovens no Programa Ganhe o Mundo, fato este que desembocou algumas dificuldades, como a localização dos jovens no município; a busca de contatos para formalizar o convite para participar da pesquisa; ou jovens que não mais residem em Floresta, entre outros fatores.

Ademais, interessa frisar que, conforme os protocolos éticos celebrados no Termo de Consentimento assinado pelo pesquisador e entrevistados, apenas suas identidades serão substituídas por nomes fictícios em inglês e em espanhol, com base no idioma oficial do país sede de intercâmbio. São eles:

Tabela 3 – Participantes da Entrevista Narrativa (EM)

PAÍSES DE LÍNGUA	PAÍSES DE LÍNGUA
INGLESA	ESPAÑHOLA
<ul style="list-style-type: none"> • Ava; • Connor; • Jane; • Joe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Carmen; • Hernandez; • Lopez.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Dito isso, salienta-se que o conjunto de entrevistados é formado por florestanos e florestanas, pertencentes à sede urbana, enquanto outros residem, atualmente, em outros municípios e estados brasileiros. Essa informação possui relevância, uma vez que a natureza desta pesquisa é social.

4.2 Os narradores, seus perfis, memórias e ritos de pré-embarque

Ava

A jovem Ava, de cor branca, arquiteta formada pela Universidade Federal de Pernambuco, é filha de uma professora de escola pública. Foi uma criança bem quieta, porém ativa, que gostava muito de desenhar, brincar com seu irmão e tocar instrumentos musicais. Uma das suas memórias preferidas da infância está relacionada ao paladar e ao olfato – no seu caso, recorda com bastante saudosismo do bolo e da torta que a avó fazia, assim como da fábrica de doces da propriedade do avô, o que faz relação direta com o pensamento do geógrafo Yi-Fu Tuan (2013), sobre as diferentes maneiras de experienciar a realidade. Para ele, os sentidos mais diretos e passivos também simbolizam a experiência do indivíduo.

Na sua trajetória escolar, estava sempre atenta a tudo que acontecia: olimpíadas de conhecimento, provas de astronomia e feiras de literatura. Em suas palavras, *“eu era uma criança bem estudiosa e bem esforçada. Mainha, como é professora, pegava bastante no meu pé e sempre reforçou muito isso da educação”*. Há, nessa fala, um reconhecimento da importância dos estímulos e do acompanhamento escolar vindos da sua mãe. Por outro lado, em nenhum momento da entrevista mencionou a participação direta ou indireta do pai na sua fase estudantil. Além disso, teve, desde cedo, facilidade no desenvolvimento de habilidades artísticas.

É tanto que afirma ter sido uma estudante bastante focada - *“eu sempre fui, modéstia à parte, uma aluna aplicada no ensino fundamental”*. Entretanto, por demonstrar dificuldades em língua inglesa, optou por estudar na Escola de Referência em Ensino Médio (EREM), com o objetivo melhor sua desenvoltura no idioma e, conseqüentemente, conseguir uma bolsa de intercâmbio internacional. Sua curiosidade junto à vontade de viajar para outro país a levou além: foi aprovada no edital de intercâmbio do Programa Ganhe o Mundo. Disse que ficou em estado de choque viu o seu nome saiu na lista dos estudantes aprovados no processo seletivo.

A partir desse momento, contou com o apoio de sua família e amigos. Com o suporte de sua mãe, enfrentou o desafio da tão sonhada viagem, pois *“depois que você é aprovado, passa por várias etapas”*, que incluem viagens, organização de documentação e palestras organizadas pela Secretaria de Educação e Esportes do Estado.

A ansiedade abriu espaço para as novidades. Para ela, sair do seu município para Recife, era muito divertido e interativo, pois era a oportunidade de conhecer outros estudantes. *“Claro,*

a gente prestava muita atenção nas palestras para não perder nenhuma informação. Os pais também prestavam muita atenção. Os pais sempre pareceram muito interessados". Acrescentou, ainda, que esses momentos serviam como uma espécie de intercâmbio entre pais, os quais sempre acalmavam uns aos outros, além de trocarem ideias. Recorda que não ocorreu nenhum contratempo nas demais etapas de pré-intercâmbio.

As roupas que comprou para utilizar no Canadá não serviram, *"porque nós somos de um país tropical, né? Cheguei lá no fim do outono, já para começar o inverno, então não tinha nenhum tecido e nenhuma blusa que inibisse o frio"*. Ava enfatiza que o programa *"pecou"* nas instruções dadas aos estudantes. O ideal, segundo ela, seria comprar suas roupas no país sede de intercâmbio.

Sobre viajar de avião, já havia tido essa experiência quando conheceu Brasília aos 10 anos de idade – um privilégio social, se comparada aos outros jovens participantes de classe social baixa. No dia do embarque, estava tranquila, mas lembrou *que "tinha gente que nunca tinha ido ao aeroporto, que nunca tinha entrado no avião"*, algo que acabou sendo garantido pelo programa. Não enfrentou problemas na revista da Polícia Federal e, de acordo com o seu ponto de vista, tudo foi tranquilo, pois estava acompanhada de outros jovens do seu município.

Seu avião alçou voo e a *"ficha foi caindo"*: não havia mais volta, ou melhor a opção de desistir. Fez apenas uma conexão no Panamá e, em seguida, pousou em Winnipeg. Quando chegou, *"estava dissociada"*, de *"corpo presente"* e a *"a cabeça em outro lugar"*. Entrou no carro da sua *host family*, não compreendeu absolutamente nada e chegou em sua nova residência. Dormiu por mais de 8 horas. Acordou. Sua mãe adotiva era de origem francesa, uma mulher divorciada de 60 anos de idade, chefe de cozinha. Tinha uma irmã de 20 anos de idade e duas intercambistas do Vietnã e Ngasaki. Estava hospedada numa casa feminina, com quatro mulheres e dois gatos. Cumpria regras de convivência no coletivo. Lavava louças, mantinha o quarto organizado, além de colaborar com a limpeza da casa. Tinha que avisar quando fosse sair, embora sua mãe fosse *"bem liberal nesse sentido, não estabelecia muitas regras"*, o que tornou sua estadia mais flexível e menos rigorosa.

Connor

Connor, jovem branco, policial militar de Pernambuco, foi uma criança como tantas outras que fazia apenas o percurso da escola diretamente para casa. Como atividade de lazer,

costumava brincar numa quadra próxima de sua casa para “*jogar até tantas horas da noite*”. Da infância, guarda até hoje seus brinquedos preferidos e preserva o gosto pelos estudos.

Seus melhores amigos eram todos da rua onde residia. O gosto do bolo de milho de sua avó é um dos sabores que permanecem vivos na sua memória afetiva, embora o acesso a outros alimentos não fosse algo fácil, uma vez que “*a situação financeira também não ajudava bastante*”.

Connor sempre foi estudante de escola pública – era bom em exatas e linguagens. Além disso, foi atleta de excelente desempenho: venceu os jogos escolares municipais e os jogos escolares regionais. Estudava numa Escola de Referência em Ensino Médio, em tempo integral, e tinha apenas o horário noturno para treinar com o seu time. Devido ao seu perfil, conseguiu participar do Programa Ganhe o Mundo devido suas notas que eram muito boas. Costumava ser observador: testemunhou o primeiro grupo viajar para o exterior e se sentiu motivado, pois tinha vontade e possuía os requisitos exigidos pelo edital e o desempenho esperado de um participante aprovado. “*Uma experiência única*”, pronuncia com ânimo e saudosismo. Foi classificado para a etapa dos jogos escolares pernambucanos, mas não pode participar, pois “*era mais importante ir para fora do país*”.

Seu “*sonho*” apenas começou. Uma série de etapas antes do embarque tinham de ser cumpridas, mas era tudo “*autoexplicativo*”. Viajou para Petrolina e Recife, para compreender “*o que era preciso fazer, o que podia, o que não poderia*”. Rememora que as equipes da Secretaria de Educação e da Gerência Regional de Educação eram muito competentes e, em nenhum momento se sentiu só.

Cada nova etapa cumprida era uma grande conquista, cada nova situação “*aumentava a ansiedade*”. Nesse percurso, lembra de ter recebido malas doadas pela Polícia Federal; tablet e fardamento doado pela Secretaria de Educação e Esportes, além do dia da emissão e retirada o seu passaporte em Salgueiro. Em suas colocações, acrescenta: “*e você imaginar que um cara que vem de família humilde, do interior do estado de Pernambuco, do Sertão, que nunca pensou em sair do estado, conseguir ganhar o mundo, como o programa fala, é uma oportunidade única*”, numa clara sinalização de que, apesar de todos os desafios enfrentados pela sua condição econômica e social, foi possível conquistar uma vaga no PGM.

Indagado sobre sua organização para o voo, disse que não levou muitas roupas para o Canadá, pois à época, ainda era alta estação. Com a bolsa financeira dada pelo Governo do Estado, compraria nos meses seguintes roupas que reduzissem o impacto do frio. A

possibilidade de viajar de avião, segundo Connor, só foi possível por conta do intercâmbio – *“nunca havia viajado de avião, era a primeira vez. E foi um voo muito longo, né? A gente fez escala em São Paulo, Toronto e Winnipeg. Tanto pra ir, quanto para voltar”*.

Quando chegou no seu novo país, ficou hospedado numa casa que tinha, como composição familiar, uma mãe que tinha um namorado de “idade madura” e dois filhos, que o deixavam bastante à vontade. Tinha o seu próprio quarto e gozava de “*regalias*” (privilégios), visto que não havia proibições estabelecidas pela sua *host family*.

Confessou que sentiu, nos primeiros dias, que o seu inglês era insuficiente. *“Acho que não só eu, mas com muita gente que saiu daqui com inglês muito fraco, porque é uma realidade muito diferente. Uma coisa é você estar ali na gramática traduzindo, outra coisa é você conversar”*. Ainda que tenha participado do curso intensivo de língua inglesa, o jovem traz uma visão do seu despreparo para enfrentar uma nova realidade. Ao assumir as dificuldades, também revela que o esforço foi primordial para suas vivências sociais com outros sujeitos no dia a dia. *“O inglês vai acontecendo. Aparentemente você vai conversando. Vai adquirindo. Agora também tem a questão de esforço, né? Você tem correr atrás, tem que estudar”*, afirma como forma de reforçar a importância do intercambista se dedicar ao longo do intercâmbio.

Joe

Sobre sua infância, Joe é enfático: *“eu já não era uma pessoa que não era de ser muito extrovertida. Então eu não tinha tantos amigos assim na parte da escola. Na verdade, os meus principais amigos foram, provavelmente, só os professores, os livros de biblioteca, esse tipo de coisa”*, admite o jovem, servidor público municipal, de cor branca, filho de uma servidora pública municipal e de um pai que exerce sua profissão no campo das artes visuais, sobre a sua dificuldade de socializar e de fazer amizades quando criança e estudante.

Ao invés dos barulhos dos corredores e da sala de aula *“lotada”*, preferia passar *“bastante tempo”* na biblioteca - era aficionado por leituras avançadas. *“A minha preferência era por gibis, histórias em quadrinhos, livros ilustrados... com o tempo, acabei pegando gosto por livros mais complicados”*. Em termos de *“gosto incomum”*, revelou o *“interesse por computadores, jogos eletrônicos e programas de internet relativamente cedo, graças à minha família que teve acesso a esse tipo de coisa”*. Esses gostos despertaram o seu interesse pela língua inglesa.

Assim que teve conhecimento do Programa Ganhe o Mundo, se apegou ainda mais aos estudos. Já apresentava perfil de estudante aplicado na etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais – possuía notas altas e apreço por filosofia e história. As coisas foram fluindo e suas relações sociais ganharam outra dimensão, no sentido da sociabilidade, pois conheceu várias pessoas durante o processo de inscrição do intercâmbio. Alegou que *“tinha uma rodinha de estudos entre os alunos que estavam tentando participar”*. Lembrou também do seu professor de inglês, *“americano”*, que muito contribuiu nos preparativos para o enfrentamento do edital seletivo – ele o *“ajudou pra caramba pra conseguir o inglês de conversação”*. Reconhece-o como uma das principais pessoas que colaborou na sua fluência em língua inglesa.

As etapas da seleção iam avançando e, no final, acabou sendo aprovado no programa. Sua família, ao saber dessa informação, ficou *“estática”*. *“Eu contei para minha família inteira. Estava todo mundo, de certa maneira, apavorado, porque você sabe, cidade pequena, indo do nada, indo pra cidade grande, já é uma confusão pra caramba.”* Na forma como o jovem se expressa, esses deslocamentos do interior para os grandes centros urbanos é motivo de medo e cautela para muitos sujeitos que são de cidades pequenas e, desse modo, tem ligação com aquilo que é considerado perigo ou risco nesses lugares. Contou com o suporte da mãe, mesmo estando apavorada, dos demais membros familiares e dos professores que o apoiaram.

Na organização de sua mala, considera que foi uma verdadeira *“bruxaria”*, pois na sua desorganização, conseguiu guardar todas suas roupas e objetos pessoais. Não levou roupas apropriadas para o frio canadense, em virtude que as do Brasil não inibem os efeitos do inverno com eficácia, então, deixou para comprá-las por lá.

Indagado sobre o voo, afirmou que a conexão São Paulo x Vancouver o deixou sem dormir. O motivo? *“Eu já estava sozinho, quer dizer, eu já estava acompanhado do restante do grupo. Mas essa viagem foi realmente onde eu não consegui dormir. Eu tentava dormir, mas a pressão do medinho de que poderia acontecer alguma coisa”*. A causa do seu medo era uma eventual queda do avião e, com isso, sua eventual morte.

A chegada ao Canadá ocorreu pela manhã, por volta das oito horas. A lembrança que vem à tona é o aeroporto com *“campo quase vazio, gramado e aquelas construções que só tem em filme americano mesmo. Eu achei que estava realmente num sonho”*. O *“acordar para a realidade”* aconteceu quando conheceu sua *host family* composta por um casal hétero e dois filhos de idades parecidas – uma família considerada por ele como tranquila, situada no

subúrbio de sua província. *“A gente não teve problema nenhum. A gente não teve muito problema para se adequar para o gosto do outro”*.

Essa tranquilidade tratada por Joe tem sintonia com o respeito às regras de convivência fixadas pela família hospedeira. *“Era só questão de respeitar o espaço dos outros, porque eu tinha o meu próprio quarto. Aí tem o quarto do casal e o quarto dos meninos, basicamente. Era só questão de privacidade e respeitar os espaços, que não tinha problema algum”*. Essa postura também se estendeu a outros espaços sociais, por questão de consciência e respeito cultural, o que remete às habilidades interculturais. Já no âmbito do programa, a regra mais explícita era a obrigação de frequentar a escola, *“mas isso já era esperado”*, confessa.

Jane

Da sua infância, os afetos com uma senhora querida, sua avó de coração e avó de sua madrinha, permanecem vivos em suas lembranças até hoje. *“Eu acho que minha infância foi marcada por muitos afetos por essa pessoa e que me construiu e me sensibilizou durante a minha vida inteira”*. Filha de uma mãe solo trabalhadora, a jovem Jane, hoje formada em Letras, concursada da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, casada e mãe de um menino, demonstra sensibilidade ao pisar no terreno de suas memórias mais profundas.

O pai se separou da mãe quando tinha nove anos de idade. A partir desse capítulo, passou a vê-la trabalhando num ritmo frenético e sem parar, para poder prover a família. *“Eu acho que não só esse momento me sensibilizou, mas minha avó que fez esse mesmo movimento... ela tornou o meu coração mais doce”*. Ladeada de mulheres que produziam sentido em sua existência, brincava de boneca, de bila e de ser cantora. Em risos, admitiu que *“por muito tempo, me enganam dizendo que eu sabia cantar”*. As letras sempre fizeram companhia: gostava de língua portuguesa, de história e de escrever, mas detestava língua inglesa e educação física. *“Detestava, claro, educação física, por ser uma garotinha gorda e que sofria os bullyingzinhos, as piadinhas sem graça e afins, era um saco!”*.

“A minha infância foi assim, marcada por muito cuidado e carinho da minha avó, foi marcada por muita dureza, por necessidade, óbvio, da minha mãe, mas também com muitos cuidados, muitos zelos, até demais” que, para a jovem, se configurava como uma “limitação” de sua liberdade, dados os cuidados excessivos. A mãe sempre deixou claro que concedeu mais

oportunidades para Jane do que para o irmão que possui a diferença de doze anos de idade a mais. Devido a isso, “*era um inferno*” a relação dentro de casa, pois ele podia tudo e ela, nada.

Evidenciou que aprender inglês “*era uma questão muito elitista*”, pois havia uma disparidade social que a separava de outras colegas de sala. “*Eu lembro que quando é final de ano, aqui em Floresta, cidade pequena, pipoca para gente comprar e roupa para festa, mainha mandava fazer as roupas da gente ou a gente utilizava as... e, no caso eu, eu utilizava as roupas que eu recebia de doação da prima velha*”. As condições financeiras não eram boas e, por vezes, se sentia inferior por conta disso.

Chegou, nessa época, a sentir que a língua inglesa não fazia parte de sua realidade, porque não havia motivos para praticá-la, logo não era uma necessidade, pois “*tornou-se uma relação de muito ódio*”. Aliado a esse cenário, se sentiu deslocada com o município, chegando a afirmar que não era o seu “lugar” – isso incluía seus grupos de amigos, pessoas e até a própria família.

Passada essa sensação, já no Ensino Fundamental – Anos Finais, se deparou com um professor/cantor que a conquistou pela forma como exercia o seu ofício. “*Assim, as metodologias que ele usava não eram as mais fantásticas, parando para lembrar, no sentido de que chegava na sala, explicava o tempo verbal e a gente ia fazer os exercícios. Mas ele cantava e era muito carinhoso. Ele me conquistou aí!*”. Quando chegou ao 9º ano, o PGM havia sido lançado, fato este que mexeu com os seus desejos, ao ponto de emergir a ideia de ir embora – uma chance de sair do seu município, por intermédio do intercâmbio - para ela, era uma oportunidade fantástica de solucionar sua insatisfação em residir em Floresta. “*Era um nível de expectativa e de cenários que a gente vai montando na nossa cabeça, que se der isso aqui de ousadia, a gente consegue, porque quando a gente bota um foco em alguma coisa, a gente vai até conseguir*”. O final dessa história ela conheceu quando encerrou a sua permanência no país sede de intercâmbio – caiu em si e o grande embate existencial findou: “*eu não sou rica, eu não tenho grana*”, numa clara constatação das suas condições financeiras à época.

A sua chegada ao Ensino Médio, numa Escola de Referência, até hoje desperta inúmeros gatilhos emocionais. “*O Ensino Médio foi um terror, foi uma experiência que eu gostaria de ter esquecido, com exceção do intercâmbio*”. Destaca que enfrentou, nesse período estudantil, situações que não esperava, como uma gestão e professores que não tinham muita sensibilidade em relação às diferenças, às disparidades que ocorriam em sala de aula e as diversas violências

que aconteciam diariamente. Além disso, a violência atravessou sua trajetória discente, a partir de diversas formas e perspectivas: *“eu tinha cola Super Bonder colocada na minha cadeira para rasgar minha calça, ovos quebrados na minha bolsa escolar, materiais estragados, bicho morto embrulhado... até ameaça de morte ocorreu”*.

O *buyiling* que sofreu era praticado por meninos e meninas e, apesar de um cenário de convivência desfavorável, optou por continuar sendo uma estudante participativa, aplicada e assídua. *“Inclusive eu lembro que, no finalzinho do primeiro ano, antes de viajar, a gente estava batalhando para poder abrir um Grêmio Estudantil na escola, porque a gente tinha muitas questões a trabalhar na escola, sabe? Pois é, eu nunca consegui”*. Lembra que o máximo que conseguiu foi escrever uma carta bem redigida, revisada pela professora de inglês, mas foi em português mesmo, que entregou ao então Governador Eduardo Campos, durante um evento em sua escola, pedindo ar-condicionado. Lembra do retorno dele prometendo, na quadra esportiva, afirmando *“recebi a carta, prometo que vou trazer”*. Devido a essa atuação política dela junto aos outros colegas, a climatização das salas de aula aconteceu somente após a sua saída da escola.

Recorda, com orgulho, de ter participado da greve do almoço liderada pelos estudantes que reivindicava a melhoria da merenda escolar. Esse movimento foi realizado na Gerência Regional de Educação e, com isso, começou a sentir que era parte da comunidade escolar. *“Mas era uma luta, porque a gestão não ajudava e os colegas não agregavam no sentido de juntar... eles não tinham essa noção”*, explana, com tristeza, sobre a falta de coletividade e conduta política dos seus ex-colegas. Evidencia que era uma estudante que incomodava, por ser ativa e ter noção dos seus direitos, uma verdadeira *“chata”*. *“A gente está sem merenda. A gente faz o quê? Eu ia lá, fazia o motim com os colegas que tinham uma consciência com a minha, tinha um movimento parecido com o meu. Ao mesmo tempo que eu era essa aluna cri-cri, de também apontar as mazelas e essas coisas, de querer fazer acontecer, eu também era uma aluna aplicada mesmo”*. Jane era a estudante que movimentava a escola com a sua postura crítica, ativa e participativa.

No dia em que realizou a prova escrita do edital seletivo do PGM, achou tranquila e fácil – respondeu as cinco questões e foi a primeira a entregar. Saiu da sala com a certeza de que havia sido aprovada. A lista dos estudantes selecionados foi publicada e o seu nome constava nela. A mãe quando soube demonstrou felicidade, apesar do seu medo, compreendeu, deu apoio e fez uma série de recomendações, como *“olha, você vai para casa de estranhos.*

Eles não são seus pais”. Essa orientação, para Jane, foi crucial para poder trilhar o intercâmbio com os pés no chão e sem *“romantizar um mundo glitter”*.

As etapas obrigatórias de pré-intercâmbio foram tranquilas e foram cumpridas ao lado de sua mãe – ritos como emissão de passaporte, reuniões de orientação com a equipe da Secretaria de Educação e Esportes e com agências de intercâmbio e organização do vestuário para poder viajar. A única preocupação era a questão financeira para poder viajar, então sua mãe pedia para conter os gastos supérfluos: *“regre-se, o dinheiro que você receber do governo, é o dinheiro que você vai ter. Eu não tenho como mandar dinheiro para você”*.

No dia da retirada do passaporte no Aeroporto Internacional do Recife, lembra com felicidade, mesmo tendo achado um absurdo, quando descobriu que o valor de uma unidade de pão de queijo custava dez reais. *“Eu fiquei passada com isso!”*. Lembra dos colegas subindo e descendo a escada rolante, da diversão que era estar num lugar como um aeroporto, era um *“verdadeiro parque de diversões”* até então desconhecido por quase todos que lá estavam.

O dia do embarque foi extremamente desconfortável, por se tratar de uma viagem muito longa e ter se sentido muito sozinha, junto aos demais intercambistas, durante todo o período até chegar em *Winnipeg* e encontrar a coordenação local do programa. Nas conexões, a ansiedade e o medo só aumentavam, dado que nem todos tinham proficiência em língua inglesa. *“Os alunos de Recife, da capital, pareciam que eles tinham mais facilidade, óbvio. Eles já entendiam como as coisas funcionavam em cidade grande, no sentido de aeroporto, de comprar no McDonald’s, por exemplo, um lanche para se alimentar. Quem é de cidade pequena não sabe fazer esses movimentos. Imagina esses movimentos em outro país, com outra língua, da qual você não domina?”*. Jane não enfrentou grandes problemas com essa situação, mas expõe que muitas das responsabilidades ao longo da viagem foram atribuídas aos intercambistas que, na sua visão, foi injusto.

Ao chegar no aeroporto de Toronto, teve de enfrentar uma viagem de ônibus até *Winnipeg*, sede do seu intercâmbio, num ônibus amarelo, ao som de *The Beatles*. *“Eu lembro como se fosse hoje, a gente parando naqueles restaurantes no meio da estrada e comendo coisas que a gente só via na televisão. Foi lindo. Nunca vou esquecer”*. Quando chegou no seu destino, foi recebida por duas pessoas que se tratavam dos coordenadores locais do intercâmbio que a levaram diretamente à escola na qual estudaria por um semestre. Ficou hospedada numa *host family* composta por um casal *“estilo nerd”* de professores – o pai adotivo era o vice-diretor da sua futura escola e a mãe atuava como professora numa outra escola. Tinham duas

crianças e o casal estava a esperava do seu terceiro filho. Não fixaram regras muito rígidas. *“Eles me davam o poder de escolha, de tomada de decisões. Foram massa nesse sentido”*. Na sua análise, não foi uma recepção muito calorosa, pois *“não é a mesma recepção que a gente tem aqui no Brasil, no sentido do amor, abraço, beijo, não é isso. Mas eu me senti acolhida justamente porque foi sincera e calma, diferente do que aconteceu com muitos colegas”*. Ela tinha consciência de que não era filha deles, mas sabia que eles exerciciam uma grande responsabilidade em relação a cuidar do seu bem-estar e segurança.

Carmen

Carmen, jovem indígena do Povo Pankará, da Aldeia Boqueirão, situada no município de Carnaubeira da Penha, é formada em Letras e atua como professora da Rede Estadual de Pernambuco. Sua infância é atravessada, em geral, por memórias felizes no povoado indígena com seus avós maternos, exceto o lamentável episódio de separação envolvendo seus pais quando ainda era nova. Recorda que coube a mãe a responsabilidade de tocar a família e garantir o sustento dos filhos, através do trabalho como merendeira numa escola pública. Provedora da casa, trabalhava a semana inteira na escola e, aos finais de semana, em eventos de vaquejada e pega de boi para conseguir uma renda extra – para que isso acontecesse, deixava os filhos sob os cuidados dos avós.

Devido aos movimentos realizados pela mãe, passou toda a sua infância na área rural – suas férias, finais de semana, todos os momentos festivos. *“Então, foi uma infância feliz, até mesmo quando a gente tinha crescido um pouquinho e não queria ir, mas tinha de estar lá para ajudar a mãe. Eu gostava de subir em pé de pinheira para comer as frutas do pé mesmo. De brincar muito, de não ter contato com televisão e internet, pois isso ainda não existia na Serra”*. Hoje constata que, atualmente, tudo está diferente dessa época.

Sua infância tem cheiro do mato, de onde também aflora o seu *“lado espírita”*. *“Todo mundo me conta, embora eu não tenha tantas lembranças assim, mas me contam que eu conversava com os meus guias. Que se me deixasse só um tempinho, quando davam conta de mim, eu estava subindo a Serra, quando não tinha ninguém, que eu dizia que estavam me chamando e eu ia junto”*, recorda das suas relações espirituais com os encantados, que são pessoas anciãs detentoras dos saberes que já se foram e se encantaram.

Com o passar do tempo, suas idas à área rural foram diminuindo e a convivência com a área urbana aumentava, principalmente na *“fase da pré-adolescência”*. Rememora, com tristeza, de uma situação vivida que a influencia até hoje - um *“problema”* na fala que a acompanha desde sempre: *“aquela língua presa que trocava as letras, eu não sabia identificá-las, com isso acabei sofrendo bullying de uma professora”*. Essa profissional de educação não compreendia suas especificidades, então gritava muito e afirmava que Carmen falava uma língua de *“outro mundo”*. A mãe ficou sabendo, foi à escola, se deparou com a cena lamentável e tomou as devidas providências, mesmo assim, as consequências foram devastadoras – o atraso na escrita e na leitura de sua filha se concretizou. *“Tirando isso, foi a parte que mais me marcou negativamente”*. Sua aprendizagem só avançou positivamente quando encontrou uma professora sensível e paciente.

Confessa que houve uma mudança muito drástica no seu curso de vida, aos doze anos de idade, quando a sua mãe teve sua primeira crise em saúde mental. *“Era uma doença mental grave que, na época, nós não entendíamos. Para alguns familiares, era o espírito dela e a levavam ao rezador quando, na verdade, ela só precisava de um tratamento médico para colocá-la em ordem”*. Para ela, o que aconteceu com a mãe daria para fazer um filme – o acúmulo de preocupações e de estresse fez com que a mente dela *“cedesse”*. *“É uma doença que envolve depressão, envolve delírio, envolve mania de perseguição e isso fez com que nós tivéssemos que amadurecer mais antes do tempo”*. O fato é que essa doença não tem cura e demanda acompanhamento pelo resto de sua vida.

Na escola, ganhou um apelido incomum associado à sua fisionomia – a *“Índia do Paraguai”*, o que despertou um sentimento de não pertencimento à sua etnia – *“me colocaram num lugar de pensar que eu realmente não era uma indígena, que eu não vinha dos povos originários”*. Quando foi aprovada no edital seletivo do Programa Ganhe o Mundo, sendo a única estudante selecionada para países de língua espanhola, foi convidada pelo Coordenador Regional do PGM para participar da cerimônia dos Jogos Escolares Regionais, na condição de representante dos atletas indígenas. *“Eu fiquei com aquele sentimento, não falei, não verbalizei na época, mas eu fiquei com um sentimento: eu não faço parte, pois não sou da aldeia”*, mesmo assim, acatou a proposta. Hoje celebra, com *“muito orgulho”*, sua identidade indígena.

Cumpriu todos os ritos de pré-embarque por conta da ajuda e apoio da mãe, pois como foi a única a passar na modalidade espanhol, as viagens ofertadas pela GRE apenas contemplavam os estudantes selecionados para países de língua inglesa. Essa exclusão gerou grandes desafios, devido as condições financeiras da sua família. *“Minha mãe não recebia uma*

pensão justa do ex-marido e tendo mais dois filhos para criar, ela chegou a empenhar o cartão dela com um agiota para conseguir o básico, levar um lanche, poder almoçar, poder ir para essas viagens". Aprendeu com a mãe a importância de sempre ter uma reserva de dinheiro, pois nunca se sabe o que pode acontecer no "meio" de uma viagem – uma precaução, um cuidado, um remédio para sanar eventualidades. Dado o exposto, chegou a pensar em desistir do intercâmbio, mas graças ao empenho de sua mãe, realizou todas as etapas fixadas pelo programa.

Do governo recebeu malas, passaporte, fardamento do programa e tablet, itens necessários para viajar para outro país, "*porque era algo que eu não tinha, principalmente o pessoal do interior*". Assistiu palestras promovidas nas reuniões de pré-embarque ensinavam "*coisas importantes*", como o respeito ao diferente, o convívio com outras culturas, as diversas habilidades interculturais que se esperam de um intercambista. Quando chegou o dia do embarque, o temor tomou conta de si: "*eu fiquei com muito medo de ser como nos filmes, de alguém ter colocado alguma coisa na minha bolsa, quando eu passava por aqueles policiais, que eles olhavam sério para você. Meu Deus, será que eu vou ser presa?*", comentou aos risos. Passar pelo raio-x foi uma experiência inesquecível, assim como no dia que recebeu o seu passaporte internacional "*que nunca tinha visto na vida*". Essa foi a sua primeira vez viajando de avião.

Seu avião alçou voo. Chegou de madrugada no aeroporto de Córdoba e enfrentou um frio descomunal - entrou no ônibus e foi direto ao hotel para dormir. "*Quando eu acordei, de manhã, eu vi pessoas falando com nativos em espanhol, com muita naturalidade, eu me senti uma alienígena fora de outro planeta, mesmo tendo estudado a língua*". Demorou para se acostumar e assimilar a nova realidade na qual estava inserida. Sua *host family* era formada por uma mãe recém-tratada de uma depressão, um pai e duas irmãs, que a escolheram "*porque queriam uma companheira*". Sua nova família era pequena, porém acolhedora e flexível quanto ao acordo de convivência – a única coisa proibida era fazer uso da máquina, por questões de evitar choques elétricos ou algo similar. "*Ajudar, assim, de regra, foi uma regra criada por mim, na verdade, a questão da divisão de tarefas de casa, porque as minhas irmãs não tinham esse hábito*", num gesto de responsabilização e, ao mesmo tempo, de agradecimento por terem acolhido-a, uma vez que não recebiam nenhum incentivo financeiro do Governo do Estado para isso. Com essa atitude, se aproximou ainda mais da mãe e das irmãs, tornando as relações mais afetuosas e de confiança.

Hernandez

Filho de indígenas Pankará (Carnaubeira da Penha) e Pipipã (Floresta), gay, estudante de Medicina na Universidade de Brasília, o jovem Hernandez viveu boa parte de sua infância no Povo Pankará, situado na Aldeia Roçado, que faz divisa com Lagoa das Pedras, no município de Carnaubeira da Penha. Nessa época, estudava numa escola municipal rural, brincava com seus primos e amigos de tomar banho no riacho, de bola e de peteca, vivia uma vida sem “*privilégios*”. Dos sabores que o marcaram, o feijão reside na sua memória afetiva, apesar de sua condição financeira de sua família, nesse período, não favorecer o acesso a outros alimentos incomuns. “*Não tinha tanto luxo, pois minha família não podia ter tantas regalias*”.

Foi na quarta série que passou a morar na sede urbana do município, na casa de sua madrinha, uma mulher idosa, a pedido dela para ter companhia diária. “*Minha mãe abriu mão de mim para eu morar com a minha madrinha. Ela não queria, mas acabou abrindo mão*”. Sua relação não era das melhores com seus pais, com exceção da mãe, pessoa com quem possuía vínculos mais estreitos, além das relações boas e amorosas com as irmãs. Os laços com os avós eram harmoniosos, ao ponto de todo final de semana se deslocar à área rural para se reunir na casa deles para “*fofocar no terreiro os acontecimentos do dia a dia*”.

O sonho de participar do Programa Ganhe o Mundo surgiu na última série do Ensino Fundamental. Ele e seus colegas estavam na fase de decidir a escola na qual iriam estudar a etapa do Ensino Médio, quando optou pela Escola de Referência em Ensino Médio, justamente pela ofertar cursos intensivos de línguas e, conseqüentemente, por enviar a maioria dos estudantes do município ao exterior. Assim fez e, dedicado aos estudos como sempre foi, se esforçou o bastante, apesar de nunca ter feito questão de ser o “*melhor da turma*”. Sobre a sua relação com a educação, diz que a avó é a sua referência na busca pela educação. “*Meus pais não tiveram a oportunidade de estudar, então, ela queria que todos os filhos se formassem, no mínimo, no Ensino Médio que, para ela, já era motivo de satisfação*”.

Dessa etapa de estudos, resume como “*puxada*” e “*cansativa*”, pois passava o dia todo na escola, das 7h30 às 17h, fazendo uso de uma estrutura física que não pensava no conforto dos estudantes. Possuía boas notas em língua portuguesa e matemática, todas acima da média, fato este que dava condições para pleitear uma vaga de língua espanhola no edital seletivo do PGM. Somado a isso, não cursava o intenso de língua espanhola, pois a escola não ofertava turmas com foco nesse idioma. Mesmo assim, sentiu-se desafiado, participou de todas as etapas do edital e logrou êxito no final. “*Foi só alegria!*”, segundo ele.

“Quando eu contei para a minha família, minha mãe ficou “cabisbaixa”, porque eu era menor de idade, então ela já falou assim: eu não vou assinar nenhum documento para você viajar. Aí meu pai falou: se for por mim, você viaja para onde você quiser, porque eu assino”. Na incerteza se seria ou não autorizado a viajar para o exterior, a confirmação foi dada pelos seus pais, num gesto de entendimento sobre a importância da oportunidade de intercambiar num outro país. O pai acabou acompanhado o filho em todas as etapas que envolviam o pré-embarque. *“É tanto que, nas viagens de intercâmbio, em Petrolina ou em Recife, para emitir e retirar o passaporte ou participar de uma reunião de orientação, minha mãe não foi em nenhuma”.* Desse modo, seu pai *“deu a palavra”* e garantiu que pudesse viajar.

“E aí, no dia perto da viagem, a gente já estava muito ansioso, aquela ansiedade lá em cima, de fazer as malas com as coisinhas tudo bonitinhas proporcionadas pelo governo, como as malas, os kits e o tablet para o estudante, que seria útil para manter cada intercambista conectados com a família, além de ser importante para os estudos no exterior”. Considera que esse investimento do Governo do Estado foi muito bacana, visto que boa parte dos jovens não detinham condições financeiras favoráveis para adquirir esses itens.

O dia do embarque, na sua opinião, foi o melhor, pois nunca havia viajado de avião. Estava muito empolgado, pois era a sua estreia. *“Todo mundo tem essa perspectiva quando vai andar de avião pela primeira vez. E para um adolescente, então, é mais ainda, porque um adolescente é cheio de sentimentos e emoções”.* Foi, também, um dia de muito choro. Levou seus familiares para o aeroporto, o qual nenhum deles havia conhecido até então – *“era uma empolgação toda”*, conta sobre esse dia. Realizou o *check-in* e entrou na fila para poder decolar. O pai e as irmãs ficaram emocionadas, o que gerou a sensação de *“agora já era: a partir de agora você terá outra família e não mais essa aqui”*. Voou.

Descreve, com riqueza de detalhes, que o avião estava repleto de intercambistas – eram oitenta e oito “adolescentes” de cidades distintas do estado animados com cada decolagem e pouso realizados pela aeronave. Foi um percurso tranquilo. Chegou bem no seu destino final. Assim que pisou no Chile, ficou hospedado numa *host family* considerada “bacana”, mas por conta de divergências com um outro jovem recém-chegado na mesma casa, solicitou à coordenação local do PGM a mudança de família. Para Hernandez, *“dois estudantes do programa na mesma casa, dificultaria o estudo e o aprendizado da língua”*. Com essa alegação, teve seu pedido deferido e, dias depois, foi realocado para uma nova família de formato “tradicional”.

Por se considerar “*menor de idade*” no intercâmbio, tinha de cumprir um conjunto de regras “*boas*” do programa, além das impostas pela família hospedeira. “*Você que é adolescente, é um período de descobertas, você quer, sei lá, provar de tudo, fazer de tudo*”. Na sua perspectiva, a família e o programa deixavam claro que era proibido beber, fumar, frequentar festas sozinho, usar drogas e se envolver em coisas ilícitas... sobre namorar, não estava explícito nos termos. “*Agora, sobre, sei lá, relações sexuais, isso era proibido, não entre aspas, né, porque é adolescente, só que aí teve casos de meninas que voltaram grávidas, que isso era um problema. Tiveram casos... não, namorar acho que podia*”, relata, ao mesmo tempo que afirma que adolescente “*não tem nada*” na cabeça – uma visão universal de comportamento jovem que soa genérica e equivocada. Sugere que o programa poderia orientar, nas reuniões de pré-embarque, o uso de preservativos para os usuários do programa.

Lopez

Lopez se apresenta como um jovem preto, matemático, atualmente professor da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Indagado sobre sua infância, afirma que “*não teve uma igual as outras crianças*”, pois dificilmente gostava de brincar na rua por opção, uma vez que “*trabalhava desde novo*”. “*Eu falo isso para todo mundo, nunca precisei de nada, sempre tive o que comer, o que vestir, mas eu sempre gostei de ter o meu dinheiro*”. Nos momentos livres, se divertia jogando bola.

Das suas memórias de infância, recorda sem muitos detalhes, de um episódio de racismo que sofreu ainda pequeno. “*Devido a falarem tanto, minha mãe, meu irmão, eu meio que fui criando isso, tendo um olhar, como posso dizer, meio distante da pessoa que praticou*”. O ato não foi presenciado por ele, mas ao ter conhecimento pelo irmão e pela mãe, despertou em si um sentimento de rancor. Acrescenta, ainda, que “*devido a minha cor, eu sempre tive um passo atrás em relação a estar, por exemplo, num ambiente como shopping porque, de certa forma, o observam e, querendo ou não, infelizmente é o que acontece no Brasil com frequência*”.

Sobre a sua trajetória escolar, afirma que foi um bom estudante, apesar de ter que conciliar o trabalho para suprir suas necessidades pessoais e o estudo que estava em “*primeiro lugar*”. “*Em relação ao meu comportamento, sempre fui um aluno exemplar, pelo menos até onde eu entendo, os professores gostavam de mim enquanto aluno. Então, acredito que fui um bom aluno durante a minha Educação Básica*”, contudo, acredita que a escola falhou no seu processo formativo. Nas suas palavras, “*eu nunca me considereei uma pessoa inteligente, e sim*

esforçada, que eu acredito que me tornei vendo o esforço da minha mãe. Eu sempre tive isso em mente, eu vou mudar minha realidade”.

Desse período discente, é claro ao expor sua visão crítica sobre a perspectiva de uma educação antirracista: a escola “*cria*” uma narrativa alicerçada na ideia de que estudantes pretos e brancos têm oportunidades diferentes, posicionamento que discorda. “*Obviamente que têm casos específicos, deixando claro também, porque eu considero da seguinte forma, a partir da minha experiência, eu estudei em uma escola, assim como as pessoas brancas também estudaram numa escola, essas pessoas brancas tiveram as mesmas oportunidades que eu, só que algumas chegaram onde eu queria, e outros não, tantos pretos quantos brancos*”. Desse modo, reconhece que o discurso da desigualdade racial, que resulta da falta de oportunidades, é um defeito na educação. Essa visão também se estende às políticas públicas afirmativas como as Cotas Raciais para o acesso à universidade pública e raça como requisito para aprovação em certames públicos. Em outras palavras, é um entusiasta da teoria da democracia racial.

No Ensino Médio, ingressou na Escola de Referência em Ensino Médio, uma vez que ofertava cursos intensivos de línguas e, por conseguinte, tinha histórico de envio de estudantes para o intercâmbio. O motivo que o levou a participar do processo seletivo do Programa Ganhe o Mundo “*foi mais por bola*”, uma vez que sonhava intercambiar na Espanha. “*Mas eu pensei, eu vou fazer intercâmbio, vou para a Espanha, lá eu faço um teste. Só que, obviamente, não foi como eu quis*”. Lopez lembra que, ao submeter ao processo seletivo, acabou sendo aprovado, porém para o Chile, fato este que dificultou a realização do seu desejo inicial de tentar a carreira como jogador profissional de futebol.

Confessa que os ritos da etapa de pré-embarque só foram cumpridos por causa do apoio que recebeu da equipe do PGM na emissão e retirada dos passaportes, nas reuniões de orientação com as agências de intercâmbio, assim como no recebimento das malas e *tablet* – tudo isso foi importante, “*porque se por acaso a gente não tivesse e fosse por conta própria, eu acho que nem teria conseguido*”. Afirma que, na época, a situação financeira de sua família não era favorável – “era um momento bem difícil”. Para ele, sem a política pública de mobilidade estudantil internacional, “*não faria um intercâmbio em quase seis meses, tendo a acolhida lá em relação à família e, ainda sim, a gente recebeu uma ajuda de custo*”.

Lopez organizou suas malas com o que considerava necessário e se deslocou para o seu embarque até o Aeroporto Internacional do Recife. Para realizar o percurso de se deslocar do Sertão até o Litoral, teve que contar com a ajuda financeira de um vereador. Aquela seria a sua

primeira viagem de avião que, na sua visão, foi prazerosa, interessante, uma experiência boa. No momento da revista de suas malas pela Polícia Federal, sentiu medo por causa da sua “raça”, embora tenha ocorrido tudo dentro da normalidade. *“Tem aquele medo que, infelizmente, a gente carrega, porque onde a gente está, o ser preto já é, historicamente, um medo que acaba, muitas vezes, deixando você preocupado, sem motivo, entende?”*. No fundo, a razão do seu medo era estar portando algo proibido dentro de sua mala – um possível descumprimento inconsciente das normas do que o passageiro deve ou não levar dentro de sua mala. Tudo ocorreu da melhor maneira possível. Voou.

A sua chegada ao Chile, país sede do seu intercâmbio, foi um verdadeiro choque cultural causado, inicialmente, pelo pouco domínio da língua espanhola, que não o permitia compreender a fala dos nativos. *“Eu aprendi o mínimo no curso, pode-se dizer, que aquela coisa, teoria e prática são coisas diferentes. Aí eu tive um choque em relação ao idioma”*. Mesmo com esse cenário caótico, conseguiu localizar sua família hospedeira, abriu o sorriso por ter chegado em paz e se deslocou para a sua nova residência, situada numa cidade interiorana bem mais desenvolvida que a sua no Brasil. Encaixou-se perfeitamente na nova família que era constituída por um pai, uma mãe e um irmão adotivo – para ele, “literalmente”, foi uma experiência incrível conhecê-los, pois possuíam semelhanças com a sua família brasileira – inclusive gostavam de assistir jogos de futebol, o que tornou ainda mais fácil a sua adaptação.

4.3 Embarcar nas narrativas de experiências vividas durante o intercâmbio Ganhe o Mundo

A oportunidade de imersão em um país estrangeiro, por um semestre letivo, propiciou aos jovens, de imediato, as condições de imigrante temporário e de estrangeiro, além da vivência de distintas experiências que serão narradas. De antemão, faz-se importante reforçar que experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Larrosa, 2022, p. 18). Nesse sentido, atravessar oceanos, pousar no desconhecido, mergulhar em culturas, ser cidadão numa desconhecida sociedade, se adaptar aos novos hábitos e costumes, entre outros contextos, revelam, segundo os jovens narradores, experiências marcantes e aprendizados individuais e coletivos.

Sendo assim, é preciso enfatizar que o foco de interesse deste subcapítulo não reside em adotar uma postura maniqueísta em relação às narrativas, tampouco quantificar fenômenos que

atravessaram a vida dos sujeitos pesquisados. Dito isso, a pesquisadora social Jedivam Maria da Conceição Silva é categórica:

O movimento de interesse das ciências humanas e sociais pelas narrativas, num contexto de mudança de paradigma, que é chamado de virada de narrativa, se opõe ao positivismo e compreende que metodologias tradicionais, baseadas em modelos das ciências exatas que formalizam, experimentam e quantificam, não dão conta de fenômenos sociais que passam a integrar uma visão mais humanística como as narrativas (Silva, 2020, p. 39).

Acrescenta-se, ainda, que a forma como cada jovem compartilhou os eventos ocorridos durante o intercâmbio para o pesquisador se distingue, contudo, essas narrativas apresentam semelhanças e diferenças dos aspectos vividos. Logo, esses discursos e memórias são compartilhados sem a necessidade de criar uma divisão por indivíduo entrevistado.

4.4 As experiências reveladas

Entre os diversos espaços sociais experienciados pelos jovens, a escola, sem dúvidas, foi o palco principal de convivências e das diversas vivências ocorridas ao longo do semestre letivo. Todos os jovens que participaram das entrevistas afirmaram que residiam em moradias próximas à escola, o que possibilitou o convívio direto e, em alguns casos, uma relação intensa com a comunidade escolar. De acordo com os pesquisadores Dias e Pereira (2015, p. 109), a escola, no processo de intercâmbio, “deveria se mostrar como local importante para a construção de entrelugar cultural dos jovens estudantes, já que no contexto pedagógico espera-se a sua inserção mais rápida e o contato com pessoas de sua faixa etária”.

Nesse sentido, Carmen, Connor, Jane e Lopez se posicionam, em sintonia, sobre a facilidade de construir relações/interações de coleguismo e amizade com professores e estudantes no espaço social de escolarização, inclusive com intercambistas de outras nacionalidades que se encontravam estudando na mesma sala de aula. Jane acrescenta que a escola “já fazia um preparo com os alunos canadenses em relação ao acolhimento dos intercambistas”, o que, segundo ela, fez a total diferença para que pudesse se sentir bem instalada. Ademais, todos os entrevistados estabeleceram, do início ao fim do intercâmbio, boas relações com os professores e a equipe gestora escolar, sendo assistidos por eles, sempre que possível.

De acordo com Hernandez, o intercâmbio na modalidade *high school* concedeu a experiência inédita de estudar numa escola particular chilena custeada pelo poder público. Egresso de escolas públicas municipal e estadual, participou do programa de voucher

educacional implementado pelo Governo do Chile, criado em 1981. Em conformidade com o artigo “Sistema de Vouchers Educacionais: Estudos de Caso do Chile e Suécia, de autoria de Machado e Videira, “a reforma nacional dos vouchers, em 1981, concedeu incentivos financeiros tanto para as escolas privadas quanto as públicas” (Machado; Videira, 2018, p. 7) que, em uma das suas premissas, garante o financiamento público para escolas privadas, para que estas possam captar o mesmo recurso que as escolas públicas recebem por estudante matriculado, caracterizando-se, assim, como uma política educacional neoliberal.

O jovem explica que ficou em um *“colégio misto, um colégio particular e o governo pagava. [...] E colégio particular é diferente do colégio público. São totalmente diferentes no nível de ensino e aprendizagem”*, pois o estudo da matemática era aprofundado, se comparado ao que aprendeu na sua escola de origem, além do componente curricular História do Chile que era *“pesado”* e o inglês que, na sua visão, era *“avançado”*. Detalha que o colégio em que estudou por um semestre era confessional, cristão católico e que tinha como público-alvo apenas meninos – *“era uma escola masculina, nunca cheguei a imaginar que eu ia estudar numa escola masculina”*. Essa segregação de gênero entre jovens estudantes possui uma motivação, pois muitas vezes, segundo Arroyo, as escolas separam seus estudantes por serem *“indisciplinados, violentos, ameaçadores para os colegas e até para os mestres; linguagens e classificações que se tornaram familiares para justificar a segregação dessas infâncias-adolescências na sociedade e nas escolas”* (Arroyo, 2015, p. 33).

A segregação no âmbito escolar também ocorreu em relação ao domínio da língua inglesa pelos intercambistas. Conforme exposto por Jane, *“tiveram que separar os intercambistas. Os alunos que não conseguiam falar inglês ficavam numa sala separada exclusiva apenas para brasileiros”*. Para ela, esse movimento capitaneado pela nova escola, *“não foi legal, porque acabou fazendo uma segregação, onde 19 intercambistas ficaram numa sala com uma tutora que falava inglês para não atrapalhar a aprendizagem dos alunos canadenses”*. Neste caso, a ausência do domínio das habilidades básicas de língua inglesa (nível baixo de proficiência) para a sua compreensão e, conseqüentemente, seu uso social, acabou por excluir os jovens da heterogeneidade escolar. Complementa ao afirmar que *“isso atrapalhou eles se desenvolverem, porque quanto mais juntinhos os brasileiros ficavam, menos inglês falavam, então eles não podiam praticar”*, sendo um obstáculo para a aquisição de uma nova língua. Em sua dissertação “Inglês, a língua global dos dias atuais”, a pesquisadora Carmen Dolores Rego considera que o não domínio da língua inglesa *“certamente é um fator que gera*

exclusão. Para quem não têm tantas oportunidades de aprender inglês, realmente parece muito difícil não se sentir excluído em muitas situações” (Rego, 2005, p. 80).

Além de se apresentar como acolhedora, a experiência de estudar numa escola também pode se apresentar como restrita. A jovem Ava apresentou dificuldades para estabelecer vínculos afetivos com os colegas, o que, no seu entendimento, não foi algo fácil, ao ponto de sofrer xenofobia. Em harmonia com Durval Muniz Albuquerque Júnior:

A palavra xenofobia vem do grego, da articulação das palavras xénos [ξένος] (estranho, estrangeiro) e phobos [φόβος] (medo), significando, portanto, o medo, a rejeição, a recusa, a antipatia e a profunda aversão ao estrangeiro. Ela implica uma desconfiança e um preconceito em relação às pessoas estranhas ao território, ao meio, à cultura a que pertence aquele que julga, que observa, que se considera como estando em seu lugar. A xenofobia implica uma delimitação espacial, uma territorialidade, uma comunidade, em que se estabelece um dentro e um fora, uma interioridade e uma exterioridade, tanto material quanto simbólica, tanto territorial quanto cultural, fazendo daquele que vem de fora desse território ou dessa cultura um estranho ao qual se recusa, se rejeita com maior ou menor intensidade (Júnior, 2016, p. 9).

Nesse sentido, para ela, *“os estudantes nativos tinham uma ideia muito preconceituosa com os brasileiros”*. É tanto que só conseguiu construir amizades na última semana do intercâmbio, com estudantes de idade inferior à sua. Acrescenta que o clima escolar era *“caótico”*, pois havia muita competitividade, *“como acontece nos filmes estrangeiros”* – recorda-se de uma situação de perseguição que sofreu de uma estudante num momento em que brincava com o seu namorado de basquete, no momento da aula, na quadra poliesportiva - era o dia em que a escola parava todas as atividades para a realização de diversas atividades esportivas. *“E para a minha grande infelicidade, o namorado dessa querida (a namorada) foi me ajudar a arremessar a bola. Ele só falou comigo e, depois disso, eu fiquei com a fama de puta”*.

Segundo Ava, grande parte das canadenses afirmavam que *“toda brasileira é puta”* e, essa imagem, na sua visão, pode estar atrelada à visão sexualizada que a mídia nacional brasileira transmite sobre corpos femininos para o mundo. *“Elas chegavam realmente a comentar isso. Não foi algo tirado da minha cabeça. E segundo, pela forma que elas tratavam a gente, tipo, não querer proximidade”*. Essa situação tomou uma proporção maior, ao passo de sofrer intimidações, violência de gênero e constantemente ser empurrada por uma nativa nos corredores da instituição escolar. *“Ela ficava tentando me empurrar para arranjar briga com minhas amigas, e eu ficava, tipo, gente, não tem para que isso, eu só quero estudar”*. Rememora que uma das regras do PGM estabelecia que era proibido estabelecer relações amorosas, *“então a última coisa que eu estava pensando era, primeiro, arranjar um namorado e, segundo, roubar o namorado de alguém”*. Buscou ajuda no Conselho Escolar para solucionar a questão, porém

não houve êxito – manteve-se atenta, calma e cuidadosa para não entrar numa briga e perder o seu intercâmbio. *“Não digo que foi uma experiência péssima, porque eu, enfim, acabei fazendo amizades depois de muita luta, mas muitas coisas foram desnecessárias, assim, sem sentido nenhum”*, pondera sobre esses episódios.

Carmen viveu, nos seus primeiros dias na escola técnica argentina em que ficou matriculada no curso de Eletromecânica, situação semelhante a que Ava passou. *“Era uma realidade bem diferente da minha sala de aula do Brasil. Eles (os colegas) me tratavam como uma “experiência”, na verdade. Chegavam em mim, faziam várias piadas”*. Na realidade, as “piadas” eram escondiam ofensas de teor xenofóbico e sexual. Carmen detalha:

No primeiro dia de aula, não sei se eu vou poder falar isso, mas teve um colega que chegou e baixou as calças na minha frente e disse assim: “olha, o brasileiro pode ter o pênis grande, mas nós argentinos temos bunda”. E aí, de cara, o menino abaixou as calças na minha frente, eu fiquei: “meu Deus, onde é que eu tô, que escola é essa? Fiquei desesperada.

Para superar a experiência da hostilidade, expõe que a sua família hospedeira a ensinou a se defender, só que em espanhol, para que a sua turma, formada predominantemente por homens, pudesse entender. A partir do seu posicionamento firme e de sua leveza no enfrentamento da situação, suas interações sociais tecidas no intercâmbio melhoraram, pois, de acordo com ela, *“eu sempre fui simpática e falante e isso não morreu em mim. Eu não mudei essas características, continuei sendo muito simpática, muito falante do jeito que sou mesmo. Isso fez com todos me acolhessem”*.

De acordo com Vilaça (2017, p. 92) que interpreta a obra de Dervin (2008), “durante a mobilidade, o jovem, na condição de estrangeiro, está exposto a encontros que farão oscilar suas crenças, colocar em questionamentos seus valores e sua visão de mundo”. Mesmo sendo colocada em uma situação complexa, onde estava inserida num contexto diverso de modos de vida, Carmen conseguiu ser sensível e disposta a construir interações sociais sem precisar negligenciar sua identidade e suas crenças.

A escola também foi o espaço provedor da experiência da autonomia. O pernambucano Paulo Freire assim propõe sua visão sobre a autonomia: “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (Freire, 2000, p.120). Nessa direção, para alguns intercambistas, o modelo educacional no qual estavam inseridos propiciou a possibilidade de, pela primeira vez, serem independentes - autônomos, no sentido de fazer escolhas.

Joe, a título de exemplo, achou bastante interessante a escola canadense possibilitar ao estudante, do *Elementary* (da alfabetização ao oitavo ano) e do *Secondary ou high school* (do nono ano ao décimo segundo ano), o direito de escolher sua classe ao longo do semestre letivo. “*Então, tem essa flexibilização que depois que passa o semestre você pode escolher uma outra classe, para ver se você tem uma afinidade maior com isso*”.

Já Connor sinaliza que, uma das coisas que mais gostou, foi a autonomia que a escola concedeu para escolher os componentes curriculares que gostaria de estudar, conforme suas aptidões por área de conhecimento, movimento que faz lembrar o atual desenho curricular do Novo Ensino Médio Brasileiro, a partir de sua estruturação por trilhas.

A jovem Jane, por possuir domínio satisfatório da língua inglesa, se sentiu confortável e livre para mergulhar em outras vivências propostas pela escola. “*Eu era a menina do intercâmbio que era convidada para as festas de Halloween, para os eventos, para as outras situações, por conta de conseguir me comunicar*”. Por intermédio do seu perfil e dos incentivos recebidos pelos colegas e professores, conseguiu integrar o Grêmio Estudantil, que se trata da entidade representativa dos estudantes, um desejo nunca realizado no Brasil, mas que obteve êxito no exterior. Em consonância com Amaro e Quadros (2016, p. 7), “os jovens precisam ser estimulados para o sentimento de pertencimento à escola, sendo protagonistas do processo educativo”. Por meio desses estímulos, explicita que se sentiu valorizada, ao passo de desenvolver experiências significativas junto aos demais componentes do grêmio como, por exemplo, ter participado da Cantata Natalina realizada ao final do ano.

Outrossim, outros espaços sociais, durante a mobilidade, provocaram experiências de autonomia de outras naturezas. Como já foi mencionado ao longo deste trabalho, os jovens ficaram acomodados em famílias hospedeiras que, voluntariamente, se colocaram à disposição do programa para a oferta de moradia e alimentação gratuitas aos intercambistas. Essa família temporária, grupo primário no qual os estudantes exerciam relações subjetivas e objetivas, muitas vezes se apresentou como um instrumento de socialização e suporte aos intercambistas.

À visto disso, Jane recorda que a sua família hospedeira formada por um casal de professores “*nerds*” e duas crianças era “*massa*”. “*E eles eram bem tranquilos comigo. Eles colocavam no mesmo pé que eles, no sentido da responsabilidade*”. Quando viajam, eles a deixavam decidir se queria dormir sozinha em casa ou na residência de alguma amiga intercambista brasileira. “*Sabe? Eles me davam o poder de escolha, de tomada de decisão*”. Com a validação de sua autonomia pela sua família, começou a fazer passeios, programas

culturais e outros tipos de atividades com amigos e amigas por conta própria. Nesse núcleo familiar, Jane desenvolveu o aprendizado para alteridade que, conforme expõe a pesquisadora Sarah Vilaça, “constitui, portanto, numa prática de formação, por meio da qual os jovens são levados a serem mais tolerantes e a desenvolverem uma sensibilidade para com as diferenças do novo contexto cultural” (Vilaça, 2017, p. 92). Expressa que teve de aprender a lidar com a forma menos calorosa, quase fria, como eles a tratavam. “*Não é a mesma recepção que a gente tem no Brasil, no sentido do amor, abraço, beijo, mas eu me senti muito acolhida justamente porque eles foram sinceros e calmos*”. Revela que no quesito alimentação, ela precisou se adaptar, justamente por ser diferente dos alimentos que ela consumia no Brasil – “*eles eram vegetarianos, então eu tive contato com uma alimentação totalmente diferente da minha*”. A jovem conseguiu atravessar o seu período de intercâmbio adaptada ao novo cenário alimentar, sem queixas, tampouco sem o desejo de consumir carne, hábito que incorporou até os dias atuais.

Ava conta que o seu grupo familiar era exigente em relação ao quantitativo de banhos por dia. “*Eles tinham problema com banho*”, narra justificando que é uma questão de hábito cultural, um comportamento normal, sobretudo em período de inverno. Ela que tinha o costume de tomar mais de um banho por dia em Floresta, acabou sendo chamada atenção. “*Aí minha “host” sugeriu que, assim, se eu queria tanto tomar banho, que eu escolhesse só um horário por dia, que poderia ser depois da escola para eu me banhar*”. Segundo ela, isso foi um choque cultural – de imediato, estranhou, ficou chateada, mas compreendeu que precisava seguir determinados ritos considerados “comuns” no Canadá.

Connor compreende que a própria saída, sozinho, de Floresta para o Canadá, implica em uma experiência da autonomia, pois viu esse movimento como necessário para a construção da sua independência morando na casa de pessoas até então desconhecidas, durante os meses vividos no exterior. “*Você conseguir se deslocar só, enfrentar tudo, você adquire a autoconfiança de poder se virar sozinho, de poder andar sem medo de se perder. É aquela situação, quem tem boca vai a Roma*”.

Indo além, Lopez recorda, com saudosismo, da “*experiência de se reunir com a família*” aos finais de semana e em datas especiais, como no seu aniversário em que a sua família hospedeira o permitiu convidar amigos chilenos e brasileiros para comemorar em casa. “*Gostei muito do fator da cultura familiar, que é um hábito muito forte para eles*”. Ao invés de celebrar mais um ano de vida no *shopping* ou churrascaria, por exemplo, eles optavam pela residência, por ser mais um ambiente mais intimista e acolhedor – “*ah, eles tinham uma amizade e outra,*

mas, no meu ponto de vista, a família para eles sempre esteve em primeiro lugar. Eu gostei demais desse hábito deles”. Sua adaptação foi bem-sucedida.

Rememora que, por ter representado o Brasil no exterior, era como se exercesse o papel de embaixador de Pernambuco, portanto, buscou se encaixar, ao máximo, naquilo que era incomum para ele. “*Eu não sofri, não fui mal-educado e não desrespeitei as pessoas, nem a cultura de lá do Chile*”, revelando, assim, o domínio da competência intercultural que é preconizada pela legislação que disciplina o Programa Ganhe o Mundo. De acordo com Santos *et al*:

Competências interculturais são as competências psicológicas específicas que permitem às pessoas lidarem, de forma eficiente, em situações causadas pela multiplicidade de referências culturais em contextos desiguais. Estes contextos podem ser caracterizados pela discriminação, tensões significativas e mudanças culturais, como as tensões etnográficas relacionadas à comunicação (léxico, estrutura do discurso, etc) paraverbais (ritmo, entonação, etc), e não verbais (gestos, mímicas, etc), comportamentos às vezes submetidos a variações importantes entre distintos idiomas (Santos *et al*, 2014, p. 729).

Sob esse prisma, Tauchen *et al* reforçam, com base na leitura proposta pelos autores Hammer, Bennet e Wiseman (2003), que as “competências interculturais relacionam-se ao conhecimento, à habilidade e à motivação que permitem aos indivíduos adaptarem-se em ambientes multiculturais” (Tauchen *et al*, 2017, p. 5). Assim sendo, as competências interculturais são constituídas por dimensões, sendo esquematizadas e apresentadas por Tauchen *et al* do seguinte modo:

Esquema 3: Dimensões das Competências Interculturais



Fonte: Elaborado pelos autores Tauchen *et al* (2017, p. 5) para ilustrar as Dimensões da Competências Interculturais apresentadas por Novo *et al* (2016).

Tendo como parâmetro as Dimensões da Competências Interculturais, compreende-se que suas habilidades podem ser ampliadas ou incorporadas por pessoas que estiveram imersas em diversos contextos de interação social. No caso da mobilidade estudantil internacional, as narrativas dos jovens intercambistas evidenciaram, em determinadas experiências, a aquisição de algumas das habilidades socializadas na EN.

Dito isso, na seara da **flexibilidade cognitiva** que reestrutura o conhecimento para resolver uma situação, Lopez lembra de um convite que recebeu para ir à uma festa com um amigo que fez jogando futebol e, chegando nela, se deparou com os convidados fazendo uso da maconha o que, para ele, era algo considerado “comum” na comunidade na qual estava inserido. *“Fomos para a casa onde rolava a festa e começaram a fumar, eu me senti bem desconfortável, só que eu não tinha como ir embora, pois eu dependia dele para voltar”*. Quando a festa encerrou, voltou acompanhado do amigo e de outros colegas que portavam a droga, o que lhe causou medo de ser abordado pela polícia e, eventualmente, ter que responder judicialmente ou até mesmo perder o intercâmbio e ser deportado para o seu país. *“Mas, literalmente, foi um ambiente que eu não queria estar e, se eu soubesse que seria assim, nem teria ido, porque eu nem gosto de estar em bar no Brasil, imagine ir para um lugar para estar bebendo e usando drogas”*, reflete. Apesar do contexto marcado pela tensão, soube contornar a situação, recusando a droga que fora oferecida – *“eu já tinha consciência de que as decisões eram tomadas por mim, eu recusei e eles não ofereceram mais”*.

A **vontade de se envolver** de Joe, em distintas situações do seu intercâmbio, apesar do seu ostracismo social marcante no Brasil, o fez desenvolver a persistência para se manter comprometido, bem como para atribuir sentidos aos contextos sociais no qual estava envolvido. De acordo com o jovem, nos primeiros meses do intercâmbio, *“acabei caindo na mesma tendência de minha infância, de eu não ter tantos amigos e acabar indo, de novo, para a biblioteca, esse tipo de coisa”*. Nesse espaço escolar tinha uma sala de leitura, que era bem movimentada e tinha, como frequentadores assíduos, além dos nativos, jovens de diferentes nacionalidades – para ele, era um verdadeiro lugar de encontro dos diferentes que se comunicavam em um só idioma: a língua inglesa.

Com o passar dos dias, a virada aconteceu – enfrentou sua timidez e começou a tecer diálogos com japoneses, chineses e, inclusive, com estudantes europeus. *“Tinha um estudante*

da França e outro da Alemanha na minha sala. Esse adicional eu não estava esperando e foi o complemento do meu contato cultural, eu poderia dizer que eu não estava esperando, mas foi maravilhoso". Com isso, atribuiu sentidos às situações vividas e passou a se sentir mais confiante – *"eu só comecei a quebrar essa timidez, tipo, no mês quatro ou cinco, por aí, que eu realmente consegui quebrar essa parte, esse gelo que eu acabei criando em mim mesmo"*, rememora, com orgulho, sobre o seu último mês como intercambista.

Carmen lembra, com muita alegria, de um capítulo do seu intercâmbio que exigiu, da sua parte, a **autoeficácia**. Por ter ingressado em um curso técnico, modalidade de ensino diferente do seu então curso integral, passou a ter aulas práticas em uma oficina que, de acordo com ela, era *"enorme"*. A sua sala de aula era composta por meninos, em sua maioria, e coube a ela o desafio de se apropriar ao universo da educação profissional e tecnológica, diferente da sua turma que já havia cursado disciplinas técnicas nos dois primeiros anos. Em detrimento disso, passou a contar com a ajuda dos seus colegas – *"eles tentavam me ensinar a fazer básico, porque eu não podia mexer em ferramentas tão importantes, já que eles já possuíam um preparo, um conhecimento inicial, e eu não tinha"*. Apesar do receio, acreditou que era capaz de fazer, mas de um modo diferente. *"Então, minha forma de acompanhar era sempre estar ali do lado para perguntar: precisa de quê? De qual ferramenta? Como é essa ferramenta? Então fui aprendendo ali na prática, olhando, fazendo, experienciando, numa realidade diferente..."*. Quando percebeu, em um mês, ela e os colegas montaram, juntos, uma churrasqueira, revelando a aquisição da habilidade intercultural autoeficácia.

Na dimensão da **empatia etnocultural**, Carmen lembra de ter entrado num episódio de racismo que não a envolvia, mas de uma intercambista preta, sertaneja de Pernambuco, que havia ficado sob a tutela de uma família de classe média alta, constituída por um médico, sua esposa e duas filhas adolescentes. *"As irmãs (adotivas) criaram uma expectativa em receber um intercambista semelhante às que já tinham na cidade e, quando viram que essa menina era diferente, tinha seu próprio jeito de ser, ela não foi bem aceita pelas irmãs"*.

Essa menina, conforme narrado pela jovem, sofreu *bullying* dentro de casa e na escola durante todo o intercâmbio e assédio moral pelo pai adotivo. *"Isso fez com que eu a chamasse para minha casa, conversei com ela e minha mãe, ela se abriu, contou tudo, mas estava faltando duas semanas apenas para irmos embora"*. A jovem em questão não quis retratar o fato à equipe local do PGM para uma possível solução ou reparação do caso – *"ela não chegou a sofrer nenhum contato físico, foi mais um comentário verbal que a deixou constrangida"*. Mas

o contexto de humilhações não cessou. Carmen ilustra um episódio lamentável que testemunhou, envolvendo, mais uma vez, sua amiga:

Uma vez eu cheguei na casa da família dela e estava tendo um almoço. É aquela família típica, sabe? Todos brancos, galegos, de olhos azuis. E quando eu cheguei lá, tinha um senhorzinho junto deles, da família deles, que virou e disse para mim: “agora essa daqui, sim, é brasileira. Essa daqui, sim, parece ser brasileira. E, na hora, eu olhei para a minha colega e me deparei com ela baixando a cabeça. Isso me fez muito mal mesmo, porque ficavam me comparando com ela. E o que é ser brasileira? É ter uma pele mais escura? É o quê, né? E foi a experiência mais desagradável do meu intercâmbio por conta dessa família e nem era a minha.

A partir dessas situações, tomou a decisão de intensificar a convivência com a colega, de estreitar as relações, para tal, começou a não deixá-la sozinha, ao passo de criar situações para estreitar a amizade, pois à altura do intercâmbio, a jovem já se encontrava isolada dentro de sua casa. Essas ações lideradas por Carmen revelam a concretização da habilidade de sentir em si a experiência afetiva de terceiros.

No campo da habilidade intercultural de **equilíbrio emocional**, a jovem Jane narra uma situação em que teve de acioná-la, mesmo não tendo consciência de que estava fazendo exatamente isso. *“Foi um rolê, a gente não podia namorar no intercâmbio, mas nada impede de paquerar. Então, era óbvio que as paqueras aconteceram. Rolou uma paquera entre mim e um coreano”*. A situação foi articulada: o plano era sair com as colegas colombianas para lanche, encontrar o rapaz e o resultado, segundo ela, foi humilhante. *“Ele começou a falar: você é linda, você é maravilhosa, mas não pode namorar. Eu disse: eu sei, estamos no intercâmbio, é problema namorar. Ele falou: não é por conta disso, é porque quem vem da América do Sul traz doença”*. O rapaz continuou com os insultos xenofóbicos e depreciativos, justificando o motivo de não “ficar” com ela, visto que se seus colegas chegassem a ter conhecimento, acreditariam que ele teria contraído alguma doença, como a AIDS, por exemplo, deixando-a desnorteada.

“Eu me lembro que fiquei, sabe, como assim? É a visão que as pessoas têm da gente. E foi pesado. Nós saímos desse rolê arrasadas, enfim, porque não iríamos discutir, brigar, ofender... depois tudo ficou bem”. Não obstante, a postura de saber relacionar-se num contexto desagradável aflorou a sua sensibilidade, poupando-a de perder a razão ou de vivenciar um conflito mais acalorado.

Por fim, a experiência de intercambiar também produz desapegos, por intermédio da **tolerância à incerteza**, como no caso de Ava que precisou se adaptar à nova alimentação proposta pela sua nova família. No início, sofreu um choque cultural de grande proporção, visto

que jamais havia imaginado que sanduíche seria considerado um almoço na sua rotina alimentar, uma vez que era acostumada a consumir carne de bode, mungunzá, rubacão e pirão (comidas presentes na gastronomia florestana). *“Não entrava na minha cabeça almoçar sanduíche. Meu Deus do céu! E, tipo, apesar da filha da minha host ser uma chef de cozinha, eu considero que a nossa alimentação não era tão boa e variada”*. Com o passar dos dias, começou a tolerar a incerteza que a atravessa em relação ao que ingeria, desapegando dos seus costumes brasileiros, para incorporar novos hábitos alimentares locais durante a sua estadia com sua família.

No caso do jovem Hernandez que, apesar de ser muito afeiçoado à sua madrinha e família, precisou se distanciar para ganhar o mundo. *“A sensação de morar distante deles foi difícil no início, mas depois consegui me adaptar a minha nova realidade, pois como eles moravam na aldeia, não tinha internet sempre para entrar em contato”*. Conta que sofreu muito e que isso acabou deixando-o confuso, mas que depois aprendeu a lidar com a situação, uma espécie de desapego de sua família para poder vivenciar as situações do intercâmbio com a sua família hospedeira, sem atropelos.

4.5 O POUSO: influências do PGM na vida dos jovens ex-intercambistas

Segundo Maurício Antunes Tavares, na perspectiva sociológica do estudo das trajetórias individuais, interessa saber o que a pessoa vai fazer com o que a vida fez dela (Tavares, 2009, p. 156). Neste interim, a pretensão deste último subcapítulo é trazer à baila, tendo como premissa a singularidade das histórias narradas, as possíveis influências do PGM na vida desses jovens após o retorno do intercâmbio. Isto é, a partir das relações entre as escolhas e os sentidos atribuídos às experiências desenvolvidas no âmbito da mobilidade internacional estudantil, será evidenciado como cada sujeito interpreta esse processo experimentado e reverberado em sua trajetória de vida.

Nessa direção, o estudo realizado por Schneider e Ashton, acerca das contribuições do Turismo de Intercâmbio na vida dos jovens que o usufruem, aponta que os intercâmbios são “universalmente conhecidos, e é por meio deles que fatores de caráter profissional e pessoal são agregados ao currículo do indivíduo, além de influenciar positivamente na vida dos intercambistas” (Schneider; Ashto, 2019, p. 130). Vale destacar que, a realização de um intercâmbio internacional, para muitos jovens, pode ser a virada de vida e, conseqüentemente, gerar mudanças profundas nos campos pessoal e social e é o que será apresentado a seguir.

Ava afirma que a maior influência provocada pelo programa, na sua vida, foi ter se tornado uma pessoa *“menos iludida”*. *“No intercâmbio, eu entrava em tudo com os dois pés. Hoje em dia, por melhor que sejam as coisas, eu sempre mantenho um pé atrás, sempre. Não se trata de um medo paralisante e, sim, de um cuidado”*, reflete sobre *“ter os pés no chão”*. Ainda se refere à sua visão de mundo que, após intercambiar, ganhou novos contornos, desencadeando o desenvolvimento dos seus processos emocionais e cognitivos. *“Após essa vivência, sou mais cuidadosa. Eu não romantizo mais uma realidade que não conheço, não consigo mais romantizar mais o sonho americano. Para mim não foi, pelo contrário, foi um pesadelo. É isso”*. Para a jovem, o intercâmbio influenciou a sua percepção sobre o seu país. *“Foi um grande ganho de conhecimento de, assim, também quebrar a sua visão sobre ir morar fora do país... eu não deixaria o Brasil para morar no Canadá, jamais!”*, exclama, pois acreditava, antes de viajar, que só existia corrupção no Brasil.

Carmen, em sua narrativa, atesta que o Ganhe o Mundo foi uma experiência transformadora e iluminadora em sua vida – *“ele foi a chave da minha vida e de muitas pessoas, ele me transformou por fora e por dentro. Como todo projeto, ele teve suas falhas também, pois nada é perfeito, mas suas qualidades são maiores...”*. Por intermédio do intercâmbio, adquiriu fluência em espanhol e as oportunidades começaram a surgir, como a sua primeira experiência profissional em uma empresa privada licitada pelo Governo de Pernambuco, que a contratou como monitora de uma turma do curso intensivo do PGM, algo que jamais havia sido cogitado por ela. A partir disso, se encontrou na área de educação, *“graças ao Ganhe o Mundo, graças à língua espanhola”*.

A sua passagem pela mobilidade estudantil internacional foi tão marcante, que decidiu cursar Letras com Habilitação em Língua Espanhola. Lecionou em minicursos de extensão quando ainda cursava o superior e, por intermédio disso, conseguiu custear todas suas despesas enquanto acadêmica. Tornou-se professora da rede privada de ensino e da rede estadual de ensino de Pernambuco, podendo, de acordo com suas palavras, ajudar nas despesas de casa e, também, a tentar dirimir as dificuldades de saúde da mãe. *“Hoje em dia, eu tenho essa profissão por meio disso, dessa experiência e eu consegui me transformar em uma profissional que eu queria ter tido na minha infância”*. Do seu ponto de vista, tornar-se profissional da educação foi a maior contribuição que pode receber do Programa Ganhe o Mundo. Acrescenta, ainda, que a condição de ser intercambista a fortaleceu, tornou-a responsável, bem como trouxe ensinamentos para o resto de sua vida.

Connor relata que a maior contribuição dada pelo programa em sua vida não foi a aquisição da língua inglesa e, sim, o amadurecimento. *“Se hoje eu tenho a mente que tenho foi por conta do que vivi lá no Canadá. Não tinha mãe, avó, pai, não tinha ninguém. Era você por você”*. Com isso, o jovem percebe que aprendeu a resolver as questões que afetam sua vida, inclusive a ter mais controle sobre suas finanças – o aprendizado da educação financeira, pois teve de aprender, ao longo do seu intercâmbio, a custear suas despesas apenas com a bolsa concedida pelo governo. A assiduidade, em conformidade com a sua narrativa, é um dever aprendido no programa que cumpre até hoje, ainda mais por desempenhar a profissão de agente de segurança pública. *“Se me tornei a pessoa que sou hoje, devo muito a essa viagem. Por causa dela, consigo andar com minhas pernas”*.

Já para Joe, que confessou sua dificuldade em se expressar e em se comunicar com as pessoas, antes de viajar para o exterior, hoje se intitula como um sujeito social que consegue estabelecer interações sociais mais sólidas. *“É uma experiência que muda a vida da pessoa, que traz uma outra dimensão de perspectiva, porque você interage com pessoas que você nem imaginava que iria poder interagir durante a sua vida”*. O jovem complementa afirmando que essa foi uma das maiores contribuições do PGM em sua vida pessoal e profissional, enquanto servidor público municipal. Também se sente mais confiante com a sua comunicação em inglês convencional, tanto na conversação com outras pessoas, como na língua escrita. Conjuntamente, o jovem Lopez comunga da mesma constatação – o intercâmbio influenciou, de forma positiva, para a redução de sua timidez, assim como tem refletido, atualmente, o seu exercício enquanto professor da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

“A maior influência do intercâmbio para mim foi na minha educação. Eu atravessei o mundo através da educação, se eu ganhei o mundo através da educação, eu consegui ganhar outras coisas através dela”, expressa Hernandez, que sonhava continuar seus estudos após a conclusão da etapa do Ensino Médio que, de fato, acabou conseguindo. Até compreender qual era o curso que estava de acordo com a sua vocação profissional, entrou no curso de Licenciatura em Química para obter os conhecimentos basilares para tentar o vestibular para o Bacharelado em Enfermagem, no qual obteve êxito. Passados cinco semestres do curso, decidiu desistir, motivado pela realidade do seu povo indígena que, até então, não dispunha de nenhum parente cursando ou formado no curso de Medicina. *“Foi aí que decidi que eu queria ser o primeiro médico de Pipipã para depois voltar para comunidade e dar o meu retorno. Quero trabalhar para o meu povo”*. De fato, realizou 3 vestibulares e obteve aprovação na Universidade Federal do Paraná e na Universidade de Brasília, em 2020, escolhendo a última

instituição como sua casa de formação pelos próximos seis anos, com previsão de conclusão do curso em 2025.

Para ele, essa conquista é reflexo de sua passagem pelo programa, que o fez ocupar uma vaga num curso tão “elitizado” como o de Medicina. *“Muito disso foi graças ao Ganhe o Mundo, porque eu vi que, através dele, eu poderia ganhar outros mundos. Não vejo a hora de terminar o meu curso para ajudar a minha comunidade”*. Pretende fazer, quando se formar, residência em Medicina da Família e Comunidade, para atuar junto aos seus parentes.

Por último, a jovem Jane faz alusão a dois episódios no intercâmbio e no pós-intercâmbio que acabaram, de certo modo, influenciando positivamente o seu processo de escolha em ser docente. O primeiro, é sobre o trabalho voluntário de reforço que desenvolveu, durante o PGM, com crianças assistidas por um programa social, no intuito de aperfeiçoar a aquisição da língua inglesa e ter mais tempo para praticá-la. Era uma atividade extra que desempenhava quando não estava em sala de aula, sendo assim, não interferia negativamente seus estudos. *“Eu topei e foi a melhor experiência, ever! Foi ali que eu tenho certeza que eu ia ser professora, porque eu aprendi inglês com os pirralhos... foi uma experiência linda...”*.

Somado a isso, o fato do seu projeto interdisciplinar (requisito obrigatório para compensação curricular) ter sido ignorado pela Secretaria de Educação e Esportes, aumentou o seu desejo em seguir a carreira de professora de Língua Portuguesa. O projeto versava sobre a importância da tutoria de língua inglesa exercida por ela, levando em consideração a escassez de profissionais dessa área nas escolas públicas, então tinha como objetivo auxiliar a sua professora, em sala de aula, no seu retorno ao Brasil. *“Todo mundo escreveu seus projetos. Aliás, nem todo mundo, mas foram escritos, socializados com os intercambistas e, em seguida, engavetados. Essa situação me deu o estalo de saber o que fazer quando eu terminasse o Ensino Médio”*.

Assim sendo, essa situação maximizou o seu desejo de seguir a carreira de professora de língua inglesa. Para tal finalidade, cursou Letras com Habilitação em Língua Inglesa na Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada, abriu seu próprio curso de língua inglesa, lecionou em uma escola privada e, recentemente, tomou posse como professora de língua inglesa concursada da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. *“Eu queria ser professora! De quê? De inglês. Para quê? Por mil motivos. Veja que tem uma construção no sentido de dar sentido ao meu fazer docente hoje em dia. É isso”*, encerra.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sensação de chegar até aqui é semelhante à metáfora do pouso: após grandes voos realizados durante a construção desta dissertação, com destino às narrativas de vida dos jovens florestanos e suas até então desconhecidas experiências, no âmbito do Programa Ganhe o Mundo, o arriar no chão das considerações finais se caracteriza como um ato concreto de coragem e resiliência.

É necessário afirmar isso, pois ser sertanejo, de Floresta e rumar ao litoral de Pernambuco para cursar o PPGECI, longe dos estereótipos e de toda uma invenção imagético-discursiva negativa do meu lugar, foi uma tarefa desafiadora e quase (im)possível em diversos momentos. Na retina dos meus olhos descortinou-se um caminho de estradas de (in)certezas, medos e angústias; de mudanças de rota da minha vida profissional e de enfrentamento de novas realidades no campo da educação – professor no Novo Ensino Médio; de travessia que abandona a linearidade científica para assumir uma postura metodológica fundamentada por escolhas e sentimentos pessoais, assim como foi explicitado no texto introdutório.

Nesse sentido, é preciso considerar que este trabalho não é estático e, por isso, é provisório e inacabado. Importa lembrar que a investigação sobre o problema da pesquisa se desdobrou sobre quais são as influências da experiência de intercâmbio internacional, desenvolvida no âmbito do Programa Ganhe o Mundo, na vida dos jovens estudantes de Floresta - esse movimento revelou-as e como afetam a vida destes sujeitos.

A possibilidade de avessar essas histórias e costurar os fios que tecem as trajetórias de vida, no contexto da mobilidade estudantil internacional, gerou a compreensão de que, a experiência compartilhada por cada jovem é um caminho viável para a sua formação e/ou transformação. A experiência possui vinculação com o próprio existir, ou melhor, com a vida plena, não sendo apenas “aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma” (Larrosa, 2022, p. 28). As experiências avessadas, por mais similares que sejam, são singulares e demonstram que políticas públicas educacionais como o Ganhe o Mundo se mostram, em quase todo o contingente de beneficiários entrevistados, exitosas e proliferadoras de diversos aprendizados.

Assim como postulou Daniel Bertaux, em sua obra *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*, “as narrativas de vida não liberaram de uma só vez todos os seus segredos.” (Bertaux, 2010, p. 89). Tendo esse pressuposto como farol, o que importou foi escutar os jovens sobre o

que disseram sobre suas experiências e como as contaram, apesar da entrevista narrativa não abarcar todas as minúcias de uma vida. A prioridade sempre foi o olhar desses sujeitos – atravessado pela passagem do tempo – um olhar que se mostrou significativo, na etapa das entrevistas narrativas, considerando que “uma narrativa não é um discurso qualquer: é um discurso narrativo que se esforça para contar uma história real” (Ibidem, 2010, p. 89).

Para compreender as narrativas de vida, foi importante conhecer o contexto de origem e as trajetórias de vida deles até o ingresso no programa; entender, do ponto de vista da experiência, quais foram as vivências mais significativas no exterior, dificuldades, desafios e descobertas; e identificar as possíveis influências na vida desses jovens após o retorno do intercâmbio. Vale ressaltar que, a todo momento, houve a preferência pela busca das diferenças presentes nas narrativas, e não pelas aproximações - estas apareceram em diversos momentos, porém a prioridade foi evidenciar os diferentes modos de experienciar no contexto do Ganhe o Mundo.

Em síntese, avessar os voos e os pousos de cada sujeito, contribuiu para a revelação das seguintes constatações:

- A participação em um programa como o Ganhe o Mundo, é verdade, possibilitou aos jovens uma experiência de estudante do Ensino Médio incomum, geradora da autonomia e da capacidade de cada um lidar, mesmo com suas limitações, com as adversidades e as diferenças sociais e culturais (as trajetórias são marcadas pela heterogeneidade);
- A mobilidade estudantil internacional permitiu o aprendizado da alteridade, o equilíbrio emocional, a experiência da liberdade, do fazer escolhas e da vivência cultural, de ser acolhido e de fazer amizades; como também viabilizou as interações sociais geradoras do medo, do preconceito e da xenofobia;
- Para os próprios jovens, a participação em um programa de mobilidade estudantil internacional só foi possível por intermédio de uma política pública formulada pelo Governo do Estado de Pernambuco, tendo em vista as condições familiares econômicas de cada um;
- A experiência de internacionalização do Ensino Médio de Pernambuco foi vantajosa para todos os participantes, tanto na esfera pessoal (o jeito de cada jovem perceber o mundo e de se perceber diante do mundo), como nas esferas profissional e acadêmica (ingresso na universidade e inserção no universo do trabalho);

- Considerando o teor das narrativas de vida, os sujeitos pesquisados assumem que, após o intercâmbio, se sentem mais preparados para o enfrentamento dos desafios e experimentos impostos pela vida.

O pouso finalizou! Com os pés enfiados no cenário sertanejo de Floresta, é que se apresenta este resultado final que se caracteriza como uma interpretação de alguém que um dia já viveu o PGM, na condição de coordenador, que trabalhou com jovens intercambistas e, que hoje, também ganhou o mundo, academicamente. Essa interpretação é única e, talvez, necessite ser melhor compreendida, em razão de algumas lacunas que poderão ser exploradas em futuras pesquisas, como a questão dos critérios de escolha das famílias hospedeiras, seu papel e obrigações; o sentimento de pertencimento ao lugar de origem antes e no pós-intercâmbio; o jovem do Ensino Médio de Pernambuco na condição de migrante temporário; as experiências estéticas e cosmopolitas desenvolvidas no exterior; entre outras questões que este trabalho não conseguiu englobar, devido à sua delimitação.

REFERÊNCIAS

- AMARO, K.; QUADROS, M. B. de. **A importância do Grêmio Estudantil na formação cidadã dos estudantes.** 2016. Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_uenp_keilaamaro.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2024.
- AMORIM, Maria Alice. **Patrimônios Vivos de Pernambuco.** 2. ed. rev. e amp – Recife: FUNDARPE, 2014. Disponível em: < https://issuu.com/cultura.pe/docs/livro_patrim_nios_vivos_2_edi_o>. Acesso em: 13 mai. 2024.
- ARAUJO, Douglas; do Socorro Ferraz Barbosa, Maria. **A morte do sertão antigo no Seridó: O desmoronamento das fazendas agropecuaristas em Caicó e Florânia. (1970-90).** 2003. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: < <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7304>>. Acesso em: 28 mai. 2024.
- ARROYO, Miguel G.. **O direito à educação e a nova segregação social e racial: tempos insatisfatórios?.** Educação em Revista (UFMG. Impresso), v. 31, p. 15-47, 2015.
- AZEVEDO, Leonardo Francisco de; DUTRA, Rogéria Campos de Almeida. (2022). **Cosmopolitismo, práticas de mobilidade e juventude: a experiência do intercâmbio acadêmico entre universitários brasileiros.** SOCIOL. ANTROPOL. | RIO DE JANEIRO, V.12.01: 187–210, JAN.–ABR., 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sant/a/5YbdqCSqxV4FBVrrNDsqNSj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: Acesso em: 03 jun. 2023.
- AZEVEDO, Margarida. **Em vez de alunos, Programa Ganhe o Mundo, do governo de Pernambuco, levará professores para intercâmbio.** Jornal do Commercio, Pernambuco, 17 de junho de 2022. Disponível em: < <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2022/06/15027445-em-vez-de-alunos-programa-ganhe-o-mundo-do-governo-de-pernambuco-levara-professores-para-intercambio.html>>. Acesso em: 03 jun. 2023.
- BANKS, M. **Dados visuais para pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BENJAMIN, Walter. (1987). **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov.** Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. 3 ed. São Paulo: Brasiliense.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos.** Tradução: Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria Gurgel Lavallée; revisão científica Maria da Conceição Passeggi, Márcio Venício Barbosa. – Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRANDÃO, Ana Maria. **Entre a vida vivida e a vida contada: a história de vida como material primário de investigação sociológica.** Configurações – dossiê cultura e identidade.

Minho: Campo das Letras, v. 1, nº 3, p. 83-106, 2007. Disponível em: <[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9630/3/Entre%20a%20Vida%20Vida%20\(2\).pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9630/3/Entre%20a%20Vida%20Vida%20(2).pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRANDÃO, Carlos R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador.** São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em: <<https://www.apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/2019/02/APERGUNTA-A-V%C3%81RIAS-M%C3%83OS-rosa-dos-ventos.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. **A ilusão da moratória social para os jovens das classes populares.** In: SPOSITO; Marília Pontes. (Coord). Espaços Públicos e Tempos Juvenis: Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

CAMPOS, F. A. **Trabalho e consciência de classe: a história de Dona Antônia e Dona Maria na luta pela terra.** Dissertação de mestrado. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: FAFICH-UFM, 2004.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A confidencialidade na pesquisa em Educação.** In: Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf?_ga=2.239858379.939957098.1681995411-1443273472.1681995411>. Acesso em: 01 mai. 2023.

CAVALCANTI, Adriana Priscilla Costa. **"As Marias de Gado": descortinando trajetórias da participação de mulheres nas Vaquejadas da Bahia.** Salvador, 2020. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/31896/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Adriana%20Cavalcanti%20-%20Vers%C3%A3o%20final.pdf>>. Acesso em: 05 Dez. 2023.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Relatos de experiência e investigação narrativa.** In: LARROSA, J. Déjame que te cuente. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, dic. 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 15 abr. 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2012, vol.17, n.51, pp.523-536. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v17n51/v17n51a02.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

DOMINGUES, F. **Desertificação atinge 13% do semiárido brasileiro e ameaça conservação da caatinga.** 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/natureza/desafio-natureza/noticia/2019/08/20/desertificacao-atinge-13percent-do-semiarido-brasileiro-e-ameaca-conservacao-da-caatinga.ghtml>. Acesso em: 14 mai. 2024.

ESTEVEES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, **Juventudes: pelos outros e por elas mesmas**. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Orgs.). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2008.

EVARISTO, Conceição. **Canção para ninar menino grande**. - 2. ed. - Rio de Janeiro: Pallas, 2022.

FRAGA, P. C. P. **Da favela ao sertão: juventude, narcotráfico e institucionalidade**. In P. C. P. Fraga & J. A. S. Iulianelli. *Jovens em tempo real* (pp. 117-147). Rio de Janeiro: DP&A, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FILHO, Sérgio Marques Cavalcanti. **Mobilidade internacional estudantil: Uma avaliação da teoria do Programa Ganhe o Mundo**. Universidade Federal do ABC:2017. Disponível em: <<http://www.congressoalacip2017.org/arquivo/downloadpublic2?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSZPIjtzOjQ6IjMxMDkiO30iO3M6MToiaCI7czozMjoiZTRhYjQ4Mzc2OWUyNDQzNGI0MjMzMWY4YjdlODg1MjAiO30%3D>>. Acesso em: 01 jun. 2023.

GIARETTA, Maria J. **Turismo da Juventude**. Barueri, SP: Manole, 2003. *E-book*. ISBN 978852044944. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/97885204/>>. Acesso em: 8 jun. 2023.

GOMES, Aracele Barbosa et al.. **Juventude rural: desafios e estratégias de (con)vivência no semiárido brasileiro**. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60910>>. Acesso em: 8 maio 2024.

GONÇALVES, Cíntia Toth; FERNANDEZ, Gabriela Torquato. **Mobilidade estudantil internacional como política educacional: o Programa Ganhe o Mundo Pernambuco e seus desafios**. - 2020. 144 f. Dissertação (mestrado profissional) – Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/30160>>. Acesso em: 01 jun. 2023.

GONÇALVES, Rafael M.; RODRIGUES, Allan; GARCIA, Alexandra. **A conversa como princípio metodológico para pensar a pesquisa e a formação docente**. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmem S. (Orgs.) *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

GROPPO, Luís Antonio. **Introdução à Sociologia da Juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. **Xenofobia: medo e rejeição ao estrangeiro**. 1. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

JR, Ivan Rubens Dário; SILVA, Luciana Ferreira. **A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan.** Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ree/v12n1/1982-7179-ree-12-01-298.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2023.

HERMANN, Nadja. **Ética.** In: *Ética e pesquisa em Educação: subsídios.* Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf?_ga=2.239858379.939957098.1681995411-1443273472.1681995411>. Acesso em: 01 mai. 2023.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER; Martin W. **Entrevista Narrativa.** In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbm9hbHVub3N8Z3g6NjcxODNhNDU0YjJjNzQ3Ng>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. 4. ed., 1ª imp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Tremores:** Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LAHIRE, Bernard. **Patrimónios individuais de disposições:** para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 2005, pp. 11-42. Disponível em: <http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/18_ref_capas/arquivos/arquivo_152.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MACHADO, Gabriel Ribeiro; VIDEIRA, Raphael Almeida. **Sistema de Vouchers Educacionais:** Estudos de Caso do Chile e Suécia. *Anais do 7º Seminário de Iniciação Científica da ESPM.* ISSN: 2358-2138. São Paulo: 2018. Disponível em: <<https://acervo-digital.espm.br/Semin%C3%A1rio%20Inicia%C3%A7%C3%A3o%20Cient%C3%ADfica%20ESPM/2018/379420.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2024.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ética na pesquisa: princípios gerais.** In: *Ética e pesquisa em Educação: subsídios.* Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf?_ga=2.239858379.939957098.1681995411-1443273472.1681995411>. Acesso em: 01 mai. 2023.

MENEZES, Isabela Gonçalves de. **No sertão da minha terra, o sentido da escolarização, as expectativas profissionais e o discurso sobre identidade e individualizações de jovens rurais estudantes do ensino médio em escolas urbanas /** Isabela Gonçalves de Menezes; orientador Paulo Sergio da Costa Neves. – São Cristóvão, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4596/1/ISABELA_GONCALVES_MENEZES.pdf> Acesso em: 13 mai. 2024.

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MOLINA, Aurélio. **Programa Ganhe o Mundo: uma marca de Eduardo Campos.** Negócios PE, Recife, p. 66 – 70, 15 dez. 2014.

MONTEJANO, Jordi Montaner. **Estrutura do mercado turístico.** 2ª ed. São Paulo: Roca, 2011.

MUYLAERT, Camila Junqueira. et. al. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa** Revista da Escola de Enfermagem da USP, vol. 48, núm. 2, 2014, pp. 193-199, Universidade de São Paulo São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3610/361035360027_2.pdf>. Acesso: 21 abr. 2023.

NAPOLITANO, Marcos. **Juventude e música.** In: PRIORE, Mary Del. (org). História dos jovens no Brasil. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

NOGUEIRA, Maria Luisa Magalhães. et al. **O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração.** Pesqui. prá. psicossociais [online]. 2017, vol.12, n.2, pp. 466-485. ISSN 1809-8908. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-89082017000200016>. Acesso em: 10 abr. 2023.

NOVAES; Regina R. **Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política.** In: ABRAMO, Helena Wendel; FREITAS, Maria Virgínia de; PONTES, Marília Sposito. (Orgs.). Juventude em debate. São Paulo: Cortez, 2000.

PAULO, Maria Assunção Lima de. **As construções das identidades de jovens rurais na relação com o meio urbano em um pequeno município.** 2010. 1 v. Tese (doutorado em Sociologia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, 2010. Disponível em:< <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9589>>. Acesso em: 17 abr. 2024.

PASSEGGI, M. da C. **Reflexividade Narrativa e poder Auto(Trans)Formador.** Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n.44, p. 93-113, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.8018. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>>. Acesso em: 17 abr. 2023.

PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. **O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional.** Revista Investigación Cualitativa, 2(1), 2017, pp.6-26. Disponível em:<[317673701_O_Movimento_AutoBiografico_no_Brasil_Esboco_de_suas_Configuracoes_no_Campo_Educacional](https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018)>. Acesso em: 16 abr. 2023.

PERNAMBUCO. **Lei Nº 14.512, de 7 de dezembro de 2011.** Cria o Projeto Ganhe o Mundo que visa ofertar programas de intercâmbio internacional aos alunos do ensino médio da rede pública estadual, define critérios para seleção dos estudantes nos programas e cria a bolsa-intercâmbio. Diário Oficial do Estado, Recife, 8 dez. 2011.

_____. **Lei Nº 15.194, de 13 de dezembro de 2013.** Altera a Lei nº 14.512, de 7 de dezembro, que cria o Projeto Ganhe o Mundo. Diário Oficial do Estado, Recife, 14 dez. 2013.

_____. Governo do Estado. **Instrução Normativa Nº 05/2012, de 04 de setembro de 2012.** Orienta procedimentos para equivalência e revalidação de estudos realizados no

exterior, por estudantes do 2º ano do ensino médio, selecionados pelo Programa Ganhe o Mundo, da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2012.

QUEIROZ, Maria Izaura Pereira de. **Relatos orais:** do “indizível” ao “dizível”. In.: SIMSON, O.M.V. (org). Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil). São Paulo, Vértice, Ed. Revista dos Tribunais, 1988, pp. 14-43. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/323344237/Relatos-Orais-Do-indizivel-aodizivel>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética na pesquisa e a epistemologia do pesquisador.** Psicol. rev. (Belo Horizonte) [online]. 2006, vol.12, n.19, pp. 80-86. ISSN 1677-1168. Disponível em:<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v12n19/v12n19a08.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, M. C. E. M. et al.. **Motivações e competências interculturais para a mobilidade acadêmica França-Brasil:** o caso de estudantes da Universidade Lumière Lyon 2. Educação Matemática Pesquisa (Online), v. 16, p. 723-744, 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/21546/pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2024.

SCOTT, Joan. **Gênero:** Uma Categoria Útil de Análise Histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, 1991. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SCHNEIDER, A. C.; ASHTON, MARY SANDRA GUERRA. **Turismo de Intercâmbio:** as contribuições da experiência afebrae/schloss hotel lisl gmbh & co.kg. Na Alemanha. Turismo. Visão e Ação, v. 21, p. 128-149, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tva/a/FyJvxCZcCPh8475DK9VY9zK/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Segundo%20a%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20do,de%20um%20padr%C3%A3o%20internacional%20que>>. Acesso em: 01 jul. 2024.

SILVA, Aline Pacheco. et. al. "**Conte-me sua história**": reflexões sobre o método de História de Vida. **Mosaico:** Estudos em Psicologia, Belo Horizonte, Brasil, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em:<<https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/6224>>. Acesso em: 17 abr. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **A arte de contar e trocar experiências:** reflexões teórico metodológicas sobre história de vida em formação. Educação em questão, v. 25, n. 11, 2006, p. 22-39. Disponível em:<<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285/5958>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SPOSITO, Marília Pontes. **Os jovens no Brasil:** desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: <http://clam.org.br/bibliotecadigital/upoads/pulicacoes/477_1428_JovensBrasil.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 16-39, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782003000300003>. Acesso em: 19 out. 2024.

TAUCHEN, Gionara. *et al.* **Mobilidade no Sul-Sul: Experiências no âmbito da cooperação lusófona**. In: MELLO, Irene Cristina de (Organizadora). **Internacionalização do ensino superior [recurso eletrônico]: experiências, desafios e perspectivas**. Cuiabá: EdUFMT, 2018. 188 p.: il. color. – (Série de E-Books do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras; 1). Disponível em: <<https://www.gcub.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Internacionalizacao-do-Ensino-Superior-ebook.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2023.

_____; GUEDES, F. M. ; MATOS, K. R. ; TERAN, J. C. . **Mobilidade e Competências Interculturais: desafios dos processos de internacionalização**. In: 7 Conferência do Fórum de Gestão do Ensino Superior nos países e Regiões de Língua Portuguesa, 2017, Maputo. 7 Conferência do Fórum de Gestão do Ensino Superior nos países e Regiões de Língua Portuguesa. Lisboa: FORGES, 2017. v. 1. p. 1-10. Disponível em: <<https://eventos.aforges.org/wp-content/uploads/sites/63/sites/64/2023/05/11-Mobilidade-e-competencias-interculturais.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2024.

TAVARES, M. A. **A escolarização dos jovens no sertão de Pernambuco: entrelaçamentos entre campos de possibilidades e trajetórias de vida**. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu. 33ª Reunião Anual da ANPEd - Educação no Brasil: balanço de uma década. Caxambu: ANPED, 2010. v. 1. p. 1-15.

_____. **Caminhos cruzados, trajetórias entrelaçadas: vida social de jovens entre o campo e a cidade no sertão de Pernambuco**. 2009. Tese (Doutorado em Pós-Graduação em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/9387/1/arquivo4217_1.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2024.

_____. **Um olhar para a Sociologia da Juventude a partir dos conceitos de geração e moratória social**. In: Tarcísio Augusto Alves da Silva. (Org.). **As juventudes e seus diferentes sujeitos**. 1ed. Recife: Editora da Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2017, v. 1, p. 21-43.

TUAN, Yu-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução: Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

VELOSO, Letícia; BARBOSA, Lívia. **Introdução: notas sobre o conceito de juventude e geração**. In: BARBOSA, Lívia. **Juventudes e gerações no Brasil contemporâneo**. (Org). Porto Alegre: Sulina, 2012.

VILAÇA, Sarah Luana Vieira. **Os intercambistas do Programa Minas Mundi: perfil, motivações e experiências**. 2017. Tese. (Doutorado em Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <file:///C:/Users/paulo/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/DISSERTA%C3%87%C3%83O/tese_doutorado_sarah_vilaca.pdf>. Acesso em: 9 mai. 2024.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **Urbanização e ruralidade:** relações entre a pequena cidade e o mundo rural. Estudo preliminar sobre os pequenos municípios em Pernambuco. In: WANDERLEY, MNB. O mundo rural como um espaço de vida. RDS, UFRGS Editora, 2009. Disponível em: < https://wp.ufpel.edu.br/leaa/files/2016/03/Pequenos-Munic%C3%ADpios_Nazareth-1.pdf> Acesso em: 08 mai 2024.

ANEXOS

Anexo 1

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO – FUNDAJ

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES
- PPGECI**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **O avesso dos voos e pousos: um estudo sobre experiências de jovens de Floresta – Pernambuco no Programa Ganhe o Mundo**, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) **Paulo Henrique Carvalho Gominho Novaes**, residente à Rua Francisco Aurrliano de Sá, nº 106, casa, bairro Santa Rosa, Floresta – PE, CEP: 56400- 000 – Telefone (87) 99964-9855 e e-mail paulo_florestano@hotmail.com (inclusive ligações a cobrar) e está sob a orientação de **Maurício Antunes Tavares**, Telefone: (81) 99509-9122 e e-mail mauricio.antunes@fundaj.gov.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

➤ **Descrição da pesquisa:**

JUSTIFICATIVA: O projeto de dissertação se justifica a partir de três esferas: pessoal, acadêmica e social. Na **esfera pessoal**, se fundamenta pelo desejo de alargar a visão de experiência daqueles que tiveram a oportunidade de vivenciar o intercâmbio exterior ainda estando em fase de finalização da etapa do Ensino Médio - refletir essa questão é algo que me satisfaz pessoalmente e me fortalece enquanto pesquisador que também coordenou o programa.

Na **esfera acadêmica**, considera a construção do Estado da Arte que foi

constituído por um campo de análise baseado na limitação temporal que compreendeu o período de 2016 a 2021, onde se constatou que a linha de investigação em tela ainda é pouco investigada no país, elemento que reforça a pertinência deste trabalho. Um exemplo disso, a partir da busca das palavras-chave “programa ganhe o mundo” e “mobilidade internacional”, encontramos apenas 5 dissertações e 1 tese, a partir dos resultados aferidos nas inúmeras buscas feitas nos repositórios digitais BDTD, FGV, PGPCI – UFPB e UNINTER. Essa realidade de um tema tão fechado em mobilidade internacional era algo já esperado, pois o PGM possui doze anos de implementação e apenas dois trabalhos foram publicados até o presente momento que falam muito pouco sobre a nossa proposta. Estão ligados à ciência, à tecnologia, à consolidação de uma rede de pesquisadores do país, não sendo do nosso interesse.

Por fim, na **esfera social**, esta pesquisa se justifica pela intenção de reverberar a presença das vozes de jovens que, na atualidade, ainda são silenciadas em detrimento das relações de poder. Reafirmamos o nosso compromisso no acolhimento das subjetividades e outras interpretações de todos os envolvidos, visto que a construção do conhecimento não é unilateral, tampouco admite a hierarquização violenta do falar.

➤ **OBJETIVOS:**

GERAL: Compreender os sentidos e significados que a experiência de intercâmbio internacional produziu em jovens moradores do Sertão de Itaparica participantes do Programa Ganhe o Mundo.

ESPECÍFICOS: a) reconhecer quem são os sujeitos da pesquisa; b) conhecer, do ponto de vista da experiência, onde os sujeitos foram e em que circunstâncias viveram; c) compreender os sentidos do pós-experiência na vida dos sujeitos.

➤ **DETALHAMENTO DOS PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS:**

Será aplicada a técnica entrevista narrativa que é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Ademais, não é impositiva, não provoca interferências e possui uma lógica contrária ao esquema pergunta-resposta presente nas outras modalidades de entrevistas. Caso o pesquisador não se satisfaça com um encontro, será combinado com o informante a possibilidade de marcar um novo encontro.

➤ **FORMA DE ACOMPANHAMENTO:**

Será criado um grupo específico de informes no aplicativo WhatsApp.

➤ **Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa, início, término e número de visitas para a pesquisa.**

➤ O período de participação ocorrerá no mês de julho de 2023, sendo projetado, inicialmente, um encontro presencial ou virtual.

➤ **RISCOS diretos para o voluntário:**

A pesquisa poderá provocar timidez, nervosismo, cansaço, vergonha, alterações emocionais, evocação de memórias, invasão de privacidade, entre outros riscos. Para amenizar esses riscos, tornaremos a entrevista acolhedora e respeitosa; estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto dos sujeitos; garantir o sigilo das informações e das identidades; garantir a possibilidade de recusa a responder qualquer questionamento; dar as condições para que o sujeito exerça a liberdade para interromper o entrevistador a qualquer momento.

Página 2 de 3

➤ **BENEFÍCIOS diretos e indiretos para os voluntários.**

Possibilidade de descobertas de experiências desenvolvidas pelos jovens moradores do Sertão de Itaparica – Pernambuco no âmbito do Programa Ganhe o Mundo; repensar a política

pública educacional do Programa Ganhe o Mundo da Secretaria de Educação e Esportes do estado; entre outros benefícios.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações e fotos), ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador Paulo Henrique Carvalho Gominho Novaes e do orientador Maurício Antunes Tavares, no endereço acima informado, pelo período mínimo 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação), assim como será oferecida assistência integral, imediata e gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes desta pesquisa.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFRPE no endereço: Rua Manoel de Medeiros, S/N Dois Irmãos – CEP: 52171-900 Telefone: (81) 3320.6638 / e-mail: cep@ufrpe.br (1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE, ao lado da Secretaria Geral dos Conselhos Superiores). Site: www.cep.ufrpe.br .

(assinatura do pesquisador)

Anexo 2

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado pela pessoa por mim designada, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo Os avessos dos voos e pousos: um estudo sobre experiências de jovens de Floresta - Pernambuco no Programa Ganhe o Mundo, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Por solicitação de _____, que é (deficiente visual ou está impossibilitado de assinar), eu _____ assino o presente documento que autoriza a sua participação neste estudo.

Local e data _____

Impressão Digital

Assinatura do participante/responsável legal

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

PLANILHA DE DADOS - PGM (INTERCÂMBIO - MUNICÍPIO/PAÍS)			
MUNICÍPIO	PAÍS	QUANTITATIVO	PERÍODO
BELÉM DO SÃO FRANCISCO	EUA	1	2012.2
BELÉM DO SÃO FRANCISCO	NOVA ZELÂNDIA	5	2013.1
BELÉM DO SÃO FRANCISCO	CANADÁ	6	2013.2
BELÉM DO SÃO FRANCISCO	CANADÁ	2	2014.1
BELÉM DO SÃO FRANCISCO	NOVA ZELÂNDIA	8	2014.1
BELÉM DO SÃO FRANCISCO	CANADÁ	10	2014.2
BELÉM DO SÃO FRANCISCO	CANADÁ	4	2015.2
BELÉM DO SÃO FRANCISCO	CHILE	1	2015.2
BELÉM DO SÃO FRANCISCO	CHILE	2	2016.1
BELÉM DO SÃO FRANCISCO	NOVA ZELÂNDIA	2	2016.1
BELÉM DO SÃO FRANCISCO	CANADÁ	1	2016.2
BELÉM DO SÃO FRANCISCO	CANADÁ	1	2017.2
BELÉM DO SÃO FRANCISCO	CHILE	1	2017.2
BELÉM DO SÃO FRANCISCO	ARGENTINA	3	2018.2
BELÉM DO SÃO FRANCISCO	CANADÁ	1	2018.2
BELÉM DO SÃO FRANCISCO	CANADÁ	1	2019.1
BELÉM DO SÃO FRANCISCO	ARGENTINA	2	2019.2
BELÉM DO SÃO FRANCISCO	CANADÁ	2	2020.1
CARNAUBEIRA DA PENHA	CHILE	1	2014.1
CARNAUBEIRA DA PENHA	CANADÁ	1	2015.2
FLORESTA	CANADÁ	1	2012.2
FLORESTA	NOVA ZELÂNDIA	7	2013.1
FLORESTA	CANADÁ	9	2013.2
FLORESTA	CANADÁ	3	2014.1
FLORESTA	CHILE	4	2014.1
FLORESTA	ARGENTINA	1	2014.2
FLORESTA	CANADÁ	18	2014.2
FLORESTA	ARGENTINA	1	2015.2
FLORESTA	CANADÁ	6	2015.2
FLORESTA	CHILE	4	2015.2
FLORESTA	CANADÁ	2	2016.1
FLORESTA	CHILE	4	2016.1
FLORESTA	ARGENTINA	2	2016.2
FLORESTA	CANADÁ	1	2016.2
FLORESTA	CHILE	1	2017.2
FLORESTA	ARGENTINA	5	2018.2
FLORESTA	CANADÁ	1	2018.2
FLORESTA	CHILE	1	2019.1
FLORESTA	ARGENTINA	3	2019.2
FLORESTA	CANADÁ	7	2020.1
ITACURUBA	CANADÁ	1	2013.2

ITACURUBA	CANADÁ	1	2014.2
ITACURUBA	CANADÁ	2	2015.2
ITACURUBA	CANADÁ	1	2017.2
ITACURUBA	CANADÁ	1	2018.2
ITACURUBA	ARGENTINA	2	2019.2
JATOBÁ	CANADÁ	2	2012.2
JATOBÁ	NOVA ZELÂNDIA	4	2013.1
JATOBÁ	NOVA ZELÂNDIA	6	2014.1
JATOBÁ	CANADÁ	3	2015.2
JATOBÁ	NOVA ZELÂNDIA	1	2016.1
JATOBÁ	CANADÁ	2	2016.2
JATOBÁ	CANADÁ	1	2017.2
JATOBÁ	CANADÁ	1	2019.1
JATOBÁ	CANADÁ	1	2020.1
PETROLANDIA	CANADÁ	2	2012.2
PETROLANDIA	NOVA ZELÂNDIA	12	2013.1
PETROLANDIA	CANADÁ	1	2013.2
PETROLANDIA	NOVA ZELÂNDIA	2	2014.1
PETROLANDIA	CANADÁ	1	2014.2
PETROLANDIA	CANADÁ	10	2015.2
PETROLANDIA	NOVA ZELÂNDIA	1	2016.1
PETROLANDIA	CANADÁ	4	2016.2
PETROLANDIA	CANADÁ	7	2017.2
PETROLANDIA	CANADÁ	2	2019.1
TACARATU	NOVA ZELÂNDIA	10	2013.1
TACARATU	NOVA ZELÂNDIA	11	2014.1
TACARATU	CANADÁ	2	2014.2
TACARATU	CANADÁ	8	2015.2
TACARATU	CANADÁ	1	2016.1
TACARATU	CANADÁ	4	2016.2
TACARATU	CANADÁ	13	2017.2
TACARATU	CANADÁ	1	2018.2
TACARATU	CANADÁ	5	2019.1
TACARATU	CANADÁ	1	2020.1