

Artículos



“Indígenas no mundo”: experiências de intercâmbio internacional de jovens pankará

Indigenous people in the world”: international exchange experiences of pankará young

Paulo Henrique Carvalho Gominho Novaes* y Maurício Antunes Tavares**

Recibido: 23/10/2024 - Aceptado: 06/01/2025

217

Resumo

O presente artigo aborda as distintas experiências vividas por jovens indígenas do Povo Pankará de Floresta – PE, no Chile, no âmbito do Programa Ganhe o Mundo (SEE/PE/BR), no ano de 2015. Guiado pela lente teórica da experiência, a partir de uma interlocução alicerçada em Benjamin (1987) e Larrosa (2022), o estudo é derivado de dissertação de mestrado e tem como objetivo compreender se e como a experiência de intercâmbio internacional influenciou a vida desses sujeitos. A estratégia metodológica adotou o método história de vida que revelou os aprendizados do convívio com o diferente e do equilíbrio emocional; a experiência de fazer escolhas e a vivência cultural; como também descortinou as interações sociais geradoras do medo, do racismo e da xenofobia.

Palabras chave: experiências, juventudes, intercambistas, Pankará, Programa Ganhe o Mundo.

Abstract

This article addresses the different lived experiences by young indigenous Pankará People of Floresta – PE, in Chile, within the scope of the Ganhe o Mundo Program (SEE/PE/BR). Guided by the theoretical lens of Benjamin (1987) and Larrosa (2022), the study aims to understand whether and how the international exchange experience influenced the lives of these individuals. The methodological strategy adopted the life story method that revealed the lessons learned from living with differences and emotional balance. The article further shows the experience of making choices, as well as uncovering the social interactions that generate fear, racism and xenophobia.

Keywords: experiences, exchange students, youths, Pankará, Programa Ganhe o Mundo.

* Mestre em Educação, Culturas e Identidades pelo Programa Associado de Pós Graduação em Educação, Culturas e Identidades (FUNDAJ / UFRPE) e docente da ETE Deputado Afonso Ferraz; paulo_florestano@hotmail.com

** Doutor em Sociologia, Pesquisador Titular do Centro de Estudos em Cultura, Identidade e Memória da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) e docente do Programa Associado de Pós Graduação em Educação, Culturas e Identidades (FUNDAJ / UFRPE); mauricio.antunes@fundaj.gov.br

Introdução

Este artigo trata das experiências vivenciadas por jovens florestanos, indígenas do povo Pankará, que realizaram intercâmbio internacional para países de língua espanhola – Argentina e Chile, por intermédio do Programa Ganhe o Mundo – PGM, política pública educacional gerida pelo Governo do Estado de Pernambuco/Secretaria de Educação e Esportes, no ano de 2015. O território sagrado do Povo Pankará é a Serra do Arapuá, localizado no município de Carnaubeira da Penha, em Pernambuco. É um “local de habitação e sobrevivência e seu mais importante espaço de produção de sentido. É nele que as famílias indígenas mantêm-se economicamente e reafirmam os laços culturais e interculturais” (Silva et al. 2021, 6).

Destarte, ele aborda parte da dissertação de mestrado concebida em um pequeno município denominado Floresta, localizado no Sertão de PE, a cerca de 345km de distância da capital Recife, para compreender se e como a experiência de intercâmbio internacional, desenvolvida no âmbito do referido programa, influenciou a vida dos seus usuários. Buscou-se, com isto, contribuir para alargamento do campo de estudos voltados à experiência em mobilidade internacional estudantil das juventudes do interior com perfil de escola públicas, uma vez que atualmente existem poucas discussões a respeito desse tema.

Para tanto, tornou-se primordial realizar um recorte sobre o perfil amostral dos(as) sujeitos(as) participantes da pesquisa, para analisar as narrativas de vida envolvendo o marcador social¹ de etnia, como forma de revelar não só as influências de participar de um intercâmbio, mas, também, de lançar luz sob as implicações de viver, em outro país, na condição de ocupar o lugar do “outro”, do estrangeiro, do migrante temporário, do novato, portanto, daquele que não é “como nós”. É salutar enfatizar que o indígena, no seu próprio território de origem, é tratado como outro e não apenas no estrangeiro – essa condição é vivenciada em detrimento da herança colonial que ainda perdura, dirime e devasta os povos originários brasileiros, sendo estes levados ao status social de cidadania de segunda classe social.

Dessa forma, levando em consideração que “é preciso ser afetado pela vida do outro, pela narrativa do outro, pela experiência do outro” (Gonçalves, Rodrigues y Garcia 2018, 102), este trabalho se coaduna pela lente teórica da experiência, a partir da interlocução entre os autores Benjamin (1987) e Larrosa (2022).

O PGM, política pública educacional pioneira de mobilidade² estudantil internacional na Educação Básica brasileira, tem sua linha de atuação voltada aos cursos

¹ Marcadores sociais são características que diferenciam os sujeitos sociais, como orientação social, etnia, classe social, gênero, raça, entre outras.

² Entende-se por mobilidade estudantil internacional a vivência de um curto período de estudos que permite aos estudantes realizar estudos, aprofundamentos e atividades em instituições de ensino estrangeiras.

intensivos de línguas estrangeiras (oferecidos no contraturno escolar) e ao intercâmbio internacional, na modalidade *high school*, com duração de um semestre letivo. Criado e lançado em novembro de 2011 por Eduardo Henrique Accioly Campos, então Governador do Estado, teve seu financiamento garantido pelo governo e sua implementação e supervisão de responsabilidade da Secretaria de Educação e Esportes. 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, 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. Nessa perspectiva, o programa foi desenvolvido visando materializar 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” (Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco 2012, 1).

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 na vivência 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. 2017, 126). Para ampliar a compreensão, Tauchen et al. (2017) 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. 2017, 127).

Para tanto, a proposta metodológica deste trabalho é qualitativa narrativa, dado que se debruçou acerca das linguagens, das histórias passadas, da possível produção

de sentidos de vida dos jovens intercambistas após o retorno a Floresta e das diversas falas que foram proferidas ao longo da vivência do processo de pesquisa. 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, 43), utilizou-se o método história de vida por se constituir como um modo diferente adequado para se compreender o ambiente cultural do grupo social de origem dos entrevistados, para, então, poder captar os desafios provocados pela experiência do intercâmbio. Esse método foi o escolhido, pois “parte de uma tradição que procura dar conta das influências socio-culturais naquilo que o indivíduo é e faz, inserindo-se nas metodologias qualitativas de investigação social” (Brandão 2007, 1). Portanto, compreende-se a história de vida 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.

Compreendendo 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 em questão. Jovchelovitch e Bauer (2002, 93) 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”. Para esse propósito, solicitou-se ao entrevistado – “na EN é chamado um informante” (Jovchelovitch y Bauer 2002, 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, 32). Dito isto, 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. Essa etapa refletiu, ao máximo, as histórias de vida, para ser o mais leal às narrativas de cada sujeito envolvido na pesquisa. Para tanto, o processo de análise das entrevistas transcritas foi organizado em torno de três categorias previamente estabelecidas, de modo a atingir os objetivos traçados para a realização deste artigo.

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. Por derradeiro, 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 PGM.

Jovens e juventudes: passageiros que ganham o mundo

Em sua tese de doutorado, a pesquisadora Paulo (2010, 45) estabelece que “a ideia de juventude, da forma como é utilizada na modernidade, se construiu social, política e academicamente”. 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?” (Paulo 2010, 45), nos fazendo perceber a complexidade de sua definição.

É por intermédio de suas interpelações, que buscamos a definição de juventude. Segundo 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, 142). Contudo, quando ampliamos o olhar, percebemos 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, 14-15).

É oportuno 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 (1983, 1), “as classificações por idade (...) acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter em relação a seu lugar”, ou seja, “a idade é um dado biologicamente manipulado e manipulável” (Bourdieu 1983, 1), 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, 53).

Nessa perspectiva, em uma entrevista histórica denominada “A juventude é apenas uma palavra”, na qual Anne-Marie Métaillé entrevista Bourdieu, o autor 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, visto que não é possível obter uma definição nítida e apropriada do que é juventude considerando o horizonte de realidades tão dissemelhantes. Em outras palavras, é como se Bourdieu dissesse que a juventude é “coisa de burguês”, pois a classe trabalhadora não vivencia a condição da moratória social,³ problematizando, assim, a forma clássica de se fazer os estudos acerca da juventude.

Entretanto, a juventude, para outros autores e pesquisadores, como Margulis e Urresti, é mais que uma palavra. Em texto publicado pelos referidos autores em 1996, cujo título – “A juventude é mais que uma palavra” – reforça um olhar crítico explícito a entrevista concedida por Bourdieu, 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 Groppo (2017, 13), 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”. Além do mais, segundo o autor, se

³ Moratória social representa um tempo na vida de uma pessoa em que ela tem a liberdade de postergar certas expectativas da sociedade, por exemplo, ter filhos, oficializar um casamento, construir uma família ou iniciar uma carreira profissional. Essa situação é mais frequentemente observada durante a adolescência.

trata de uma categoria histórica, visto que está submetida às transformações, podendo ainda ser sucumbida na possibilidade de uma reconfiguração social.

Por todas as pontuações realizadas até aqui, pode-se afirmar que a noção de juventude é construída cultural e socialmente e, nessa perspectiva, sofre mutações conforme variam os contextos social, cultural e histórico. Dito isso, vivemos um momento multifacetado e pluridiversificado em nosso país, por isso, não há mais como admitir uma juventude, mas, sim, juventudes, em função da heterogeneidade das possibilidades de ser jovem.

Por último, mas não menos importante, Tavares (2017b, 16) estabelece que a juventude é “heterogênea, portanto, plural, juventudes, e elas existem concretamente, com estilos, comportamentos, visões de mundo e repertórios culturais específicos”. Assim, ainda complementa que as juventudes se distinguem por esses aspectos, ao mesmo tempo em que se aproximam por suas similitudes e cumplicidades em comum, tendo como parâmetro as condições que são inerentes aos jovens.

A noção de experiência 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. A experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria experiência. 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. É a partir desse prisma, que 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.

É nesta perspectiva que o tradutor, crítico literário, filósofo e alemão, Walter Benjamin (1987, 198), em “O narrador”, afirma que a “arte de narrar” é “a faculdade de intercambiar experiências”. Dessa forma, os jovens 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» (Benjamin 1987, 200). Em consonância com o referido autor, a experiência poder ser considerada uma tradição - um conjunto de ensinamentos transmitidos ao logo do tempo. A experiência 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. Para ele, a experiência é a tradução da sabedoria.

Nesse sentido, é na articulação das competências interculturais⁴ preconizadas pela legislação do PGM; 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 intercambistas demonstram sabedoria.

Ademais, 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 PGM, 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, noutras palavras, a capacidade de intercambiar experiências através da narrativa está diminuindo, na transição para a modernidade.

Desse modo, 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, 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 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 (2022, 52) sobre a inviabilidade de ter e transmitir experiências, o que pode ter ocorrido, numa outra perspectiva, com jovens que intercambiaram no âmbito da mobilidade estudantil internacional.

Somam-se a isso, outros desdobramentos vivenciais que não são de simples compreensão. Jorge Larrosa (2022, 10), corrobora ao estabelecer que a experiência “não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não

⁴ Entende-se por habilidade intercultural, no âmbito do PGM, a aptidão de estabelecer diálogo e manter interação com indivíduos de distintas origens culturais.

pode ser objetivada, não pode ser produzida”. Portanto, configura-se como heterogênea e imprevisível, não permitindo ser idealizada, tampouco fabricada ou programada. O autor contesta sua delimitação ao estabelecer que “é preciso resistir fazer da experiência um conceito, é preciso resistir a determinar o que é experiência. Mais ainda, talvez seja preciso pensar a experiência com o que não se pode conceituar” (Larrosa 2022, 43). Dado o cenário exposto, então, o que seria experiência ponto de vista larrosiano?

Encontramos inúmeras pistas elucidativas no seu livro *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, 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.

Isto posto, 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 noções 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 nos alerta para a compreensão de que nem todo acontecimento se transforma em experiência para os sujeitos individuais ou coletivos envolvidos. Larrosa 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, 10).

Sendo assim, 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 de discursos possíveis.

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, podemos agregar diversos acontecimentos como o choque cultural, a

barreira linguística, o desconforto emocional, a dificuldade de socialização e o não desenvolvimento de competências 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.

Ritos de pré-embarque

Foram entrevistados dois jovens que simbolizam, de acordo com critérios estabelecidos na discussão metodológica, as distintas perspectivas de experiências vividas numa política pública de mobilidade estudantil internacional. Vale lembrar que suas identidades foram preservadas, sendo substituídas por nomes fictícios em espanhol, com base no idioma oficial do Chile e da Argentina (países sede de intercâmbio). São eles: Carmen e Hernandez.

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 o presente gênero textual acadêmico é limitado quanto ao uso de caracteres, 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.

Os jovens narradores indígenas: Carmen

Carmen, jovem indígena do povo Pankará, da Aldeira Boqueirão, situada no município de Carnaubeira da Penha, é formada em Letras e atua como professora da Rede Estadual de Pernambuco. Cumpriu todos os ritos de pré-embarque (emissão e retirada de passaporte, reuniões de pré-embarque e organização dos vestuários), por conta da ajuda e apoio da mãe, pois como foi a única a passar na modalidade espanhol, as viagens de pré-embarque ofertadas pelo governo apenas contemplavam o transporte terrestre para os estudantes selecionados para países de língua inglesa.

Essa exclusão gerou grandes desafios, devido as condições financeiras da sua família - sua mãe chegou a empenhar o cartão do salário com um agiota para conseguir o básico para poder participar dessas viagens, como levar um lanche e pagar o almoço. 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 apoio 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 habilidades interculturais que se esperam de um intercambista. Quando o chegou o dia do embarque, o temor tomou conta de si, pois como em vários filmes, pensou que alguém teria colocado algo ilícito em sua bolsa e, provavelmente, seria presa pela polícia. 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 para a Argentina. Chegou de madrugada no aeroporto de Córdoba e enfrentou um frio descomunal - entrou no ônibus e foi direto ao hotel para dormir. Quando acordou, pela manhã, ouviu pessoas falando com nativos em espanhol, com muita naturalidade, o que a fez se sentir uma alienígena, 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. Ajudava sua família com as tarefas do dia a dia, por iniciativa própria, porque suas irmãs não tinham esse hábito, num gesto de responsabilização e, ao mesmo tempo, de agradecimento por terem a recebido, uma vez que não recebiam nenhum incentivo financeiro do governo 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, de Carnaubeira da Penha, 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.

O sonho de participar do Programa Ganhe o Mundo surgiu na última série do Ensino Fundamental – Anos Finais. Ele e os 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 por ela ofertar cursos intensivos de línguas e, conseqüentemente, por enviar a maioria dos intercambistas do município. Assim o fez e, dedicado aos estudos como sempre foi, se esforçou o bastante, apesar de nunca fazer questão de ser o melhor da turma. Sobre a sua relação com a educação, afirma que a avó é a sua referência na busca pela educação, pois seus 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 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 Programa Ganhe o Mundo. Somado a isso, não cursava o intensivo 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.

Quando contou para a minha família, sua mãe ficou cabisbaixa, porque era menor de idade, então ela, de imediato, se recusou a assinar qualquer documento para ele viajar, diferentemente do seu pai que foi favorável. 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. É tanto que o pai o acompanhou em todas as etapas que envolviam o PGM. O jovem complementa:

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 bonitinha do governo, 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 foi muito bom, pois boa parte dos jovens não detinham condições financeiras favoráveis para adquirir esses itens (entrevista com o jovem Pankará, Pernambuco, Brasil, 20 de maio de 2024).

O dia do embarque para o Chile, na sua opinião, foi o melhor, pois nunca havia viajado de avião. Estava muito empolgado, pois era a sua estreia, sobretudo por se considerar um adolescente cheio de sentimentos e emoções. Foi, também, um dia de muito choro. Levou os familiares ao aeroporto, um lugar até então desconhecido por eles. Realizou o check-in e entrou na fila para poder decolar. 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 realizado nas conexões realizadas pela aeronave. Foi um percurso tranquilo. Chegou bem no Chile. Inicialmente, ficou numa hospedado numa *host family* 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 “*nuclear*” (grupo social primário composto por pais e seus filhos).

Embarcar nas narrativas de experiências

A oportunidade de imersão em um país estrangeiro, por um semestre letivo, propiciou aos jovens, de imediato, as condições de migrante 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, 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.

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, fato este que possibilitou o convívio direto e, em alguns casos, intenso com a comunidade escolar. De acordo com os pesquisadores Dias e Pereira (2015, 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”.

Conforme Hernandez, o intercâmbio concedeu a experiência inédita de estudar numa escola particular chilena custeada pelo poder público. Egresso de escolas públicas municipal e estadual, teve a oportunidade de participar do programa de *voucher* educacional implementado pelo Governo do Chile, criado em 1981. Em consonância com Machado e Videiro (2018, 7), “a reforma nacional dos vouchers, em 1981, concedeu incentivos financeiros tanto para as escolas privadas quanto as

públicas”, que, em uma das suas premissas, garante o financiamento público para escolas privadas, para que estas possam receber o mesmo recurso que as escolas públicas recebem por estudante matriculado, caracterizando-se como uma política educacional neoliberal.

Acrescenta que ficou em um colégio misto (um colégio particular) e o governo pagava. Na opinião dele, o colégio particular em que ficou é diferente do colégio público, uma vez que 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, eram “*avanzados*”. Detalha que o colégio em que estudou por um semestre era confessional, cristão católico, e que tinha como público-alvo apenas meninos, uma vez que 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 (2015, 33), as escolas separam os 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”.

Carmen viveu, nos seus primeiros dias na escola técnica argentina em que ficou matriculada no curso técnico de Eletromecânica, uma situação, segundo ela, desconfortável, em virtude de ser uma realidade bem diferente da sua sala de aula do Brasil. Os colegas a tratavam como uma “experiência”, faziam várias piadas a seu respeito. 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 (entrevista com a jovem Pankará, Pernambuco, Brasil, 20 de maio de 2024).

Vale frisar que além de se apresentar como acolhedora, a experiência de estudar numa escola diferente também pode se apresentar como restrita, como foi detalhado por Carmen. 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, de não renunciar sua identidade, suas interações sociais tecidas no intercâmbio melhoraram, pois, de acordo com ela,

sempre foi simpática e falante e isso não havia “*morrido*” nela. Ela não mudou essas características, e continuou sendo muito simpática, muito falante, mantendo sua essência, o que fez com todos a acolhessem.

De acordo com Vilaça (2017, 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 numa situação complexa, onde estava inserida num contexto diverso de modos de vida, a jovem conseguiu ser sensível e disposta a construir interações sociais sem precisar negligenciar sua identidade e suas crenças.

Indo além, ambos revelam, por intermédio de suas narrativas, a aquisição da competência intercultural que é preconizada pela legislação que disciplina o programa. De acordo com Santos et al. (2014):

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, 729).

Sob esse prisma, Tauchen et al. (2017) 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, 5). Logo, as competências interculturais são constituídas por dimensões, sendo esquematizadas e apresentadas por Tauchen et al. (2017) do seguinte modo: autoeficácia (crer que é capaz de fazer); empatia etnocultural (sentir em si a experiência afetiva dos outros); vontade de se envolver (persistência em se manter engajado, em atribuir sentidos a situações sociais diferentes); flexibilidade cognitiva (reestruturar o conhecimento para resolver uma situação); equilíbrio emocional (habilidade de relacionamento em diferentes contextos); e tolerância à incerteza (adaptação, flexibilidade, desapego).

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.

A indígena rememora, 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 técnica 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 que a ensinavam a fazer básico, dado que não podia mexer em ferramentas tão importantes, já que eles já possuíam um preparo, um conhecimento inicial, que ela não possuía.

Apesar do receio, acreditou que era capaz de concretizar, mas de um modo diferente – para isso, passou a acompanhar os colegas de perto e colocando-se à disposição para ajudá-los, por exemplo, na busca por ferramentas - foi aprendendo 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 habilidade intercultural da empatia etnocultural, ela lembra de ter entrado num episódio de racismo que não a envolvia, mas de uma intercambista preta, sertaneja, 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” (entrevista com a jovem Pankará, Pernambuco, Brasil, 20 de maio de 2024).

Essa menina, conforme narrado por Carmen, sofreu *bullying* dentro de casa e na escola durante todo o período do intercâmbio e assédio moral por parte do pai adotivo. Ainda complementa que “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” (entrevista com o jovem Pankará, Pernambuco, Brasil, 20 de maio de 2024). 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. Ela 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 (entrevista com a jovem Pankará, Pernambuco, Brasil, 20 de maio de 2024).

A partir dessas situações, tomou a decisão a conviver mais com a colega, de estreitar as relações, para tal, começou a não deixá-la sozinha, a criar situações para potencializar a convivência diária, pois à altura do intercâmbio, a jovem já se encontrava isolada dentro de sua casa. Essas ações empreendidas por Carmen revelam a concretização da habilidade de sentir em si a experiência afetiva dos outros, ao ponto de ser empática etnoculturalmente com o outro.

No caso de Hernandez que, apesar de ser muito afeiçoado à sua madrinha e família, precisou se distanciar para ganhar o mundo, o que se tornou muito difícil no início. Para ele, “depois, consegui me adaptar a minha nova realidade, pois como eles moravam na aldeia, não tinham internet sempre para entrar em contato” (entrevista com o jovem Pankará, Pernambuco, Brasil, 20 de maio de 2024). 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.

Influências do PGM na vida dos intercambistas

Segundo Tavares (2009, 156), “na perspectiva sociológica do estudo das trajetórias individuais, interessa saber o que a pessoa vai fazer com o que a vida fez dela”. Neste interim, a pretensão deste subitem 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, estudos como o de Schneider e Ashto (2019, 130) apontam 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”. Vale destacar que, a realização de um intercâmbio internacional, para muitos jovens, pode ser a virada de vida e,

consequentemente, a causa geradora de mudanças profundas nos campos pessoal e social e é o que será exposto a seguir.

Carmen, em sua narrativa, atesta que o PGM 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” (entrevista com o jovem Pankará, Pernambuco, Brasil, 20 de maio de 2024). Através do programa, 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, por causa do Ganhe o Mundo.

A sua passagem pelo PGM foi tão marcante, que decidiu cursar Letras com Habilitação em Língua Espanhola. Chegou a lecionar em minicursos de extensão quando ainda cursava o superior e, por intermédio disso, conseguiu custear todas as suas despesas enquanto acadêmica. Tornou-se professora da rede privada de ensino e da rede estadual de PE, podendo, de acordo com suas palavras, ajudar nas despesas de casa e, também, a tentar dirimir as dificuldades de saúde da mãe. Em suas palavras de reconhecimento, explicita que “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” (entrevista com a jovem Pankará, Pernambuco, Brasil, 20 de maio de 2024). Do ponto de vista dela, tornar-se profissional da educação foi a maior contribuição que pode receber do PGM. Acrescenta, ainda, que a condição de ser intercambista a fortaleceu, tornou-a responsável, bem como trouxe ensinamentos para o resto de sua vida.

Segundo Hernandez, a maior influência do intercâmbio PGM foi na área da educação. “Eu atravessei o mundo através da educação, se eu ganhei o mundo através da educação, eu consegui ganhar outras coisas através dela” (entrevista com o jovem Pankará, Pernambuco, Brasil, 20 de maio de 2024), expressa o jovem, 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 do curso, motivado pela realidade do seu povo indígena que, até então, não dispunha de nenhum sujeito cursando ou formado no curso de Medicina. “Foi aí que decidi que eu queria ser o primeiro médico para depois voltar para comunidade e dar o meu retorno. Quero trabalhar para o meu povo” (entrevista com a jovem

Pankará, Pernambuco, Brasil, 20 de maio de 2024). De fato, realizou 3 vestibulares e obteve aprovação na Universidade Federal do Paraná e na Universidade de Brasília, em 2020, escolhendo a última como sua nova casa de educação 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 PG, 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" (entrevista com o jovem Pankará, Pernambuco, Brasil, 20 de maio de 2024).. Pretende fazer, quando o curso finalizar, a residência em medicina da família e comunidade, para atuar com os seus parentes.

Conclusões

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 de Floresta - esse movimento revelou-as e como elas afetam a vida destes sujeitos, bem como gerou a compreensão de que, a experiência compartilhada por cada jovem, tornou-se 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, 28). As experiências acessadas, por mais similares que sejam, são singulares e demonstram que políticas públicas educacionais como o Ganhe o Mundo se mostram, exitosas e proliferadoras de diversos aprendizados.

Para compreender as narrativas de vida dos jovens, 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 deles após o retorno do intercâmbio. Importa 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 da mobilidade estudantil internacional.

Em síntese, a análise das narrativas de vida contribuiu para a revelação das seguintes constatações. A participação em um programa como o Ganhe o Mundo,

é verdade, possibilitou aos sujeitos da pesquisa 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 dos sujeitos são marcadas pela heterogeneidade). A mobilidade estudantil internacional permitiu o aprendizado da convivência com o diferente, o equilíbrio emocional, a experiência da liberdade, do fazer escolhas e da vivência cultural, de ser acolhido e de fazer amizades, de não renunciar suas identidades indígenas; como também viabilizou as interações sociais geradoras do medo, do preconceito, do racismo e da xenofobia.

Para os próprios jovens, a participação em um programa de intercâmbio só foi possível por intermédio da implementação de uma política pública, tendo em vista as condições familiares econômicas e sociais de cada um. A experiência de internacionalização do Ensino Médio da Rede Estadual 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).

Referências

- Arroyo, Miguel. 2015. “O direito à educação e a nova segregação social e racial: tempos insatisfatórios?” *Educação em Revista* 31: 15-47.
<https://doi.org/10.1590/0102-4698150390>
- Benjamin, Walter. 1987. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. São Paulo: Brasiliense.
- Bourdieu, Pierre. 1983. “Questões de sociologia”. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- Brandão, Ana Maria. 2007. “Entre a vida vivida e a vida contada: a história de vida como material primário de investigação sociológica”. *Configurações* 1: 83-106.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9630>
- Camacho, Luiza Mitiko Yshiguro. 2007. “A ilusão da moratória social para os jovens das classes populares”. En *Espaços Públicos e Tempos Juvenis: Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*, coordenado por Marília Pontes Sposito, 170-200. São Paulo: Global.
- Campos, Fabiana Andrade. 2004. “Trabalho e consciência de classe: a história de Dona Antônia e Dona Maria na luta pela terra”. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Dervin, Fred. 2008. “Métamorphoses identitaires en situation de mobilité”. Tesis doctoral, Université de Turku.

- Filho, Sérgio Marques Cavalcanti. 2017. “Mobilidade internacional estudantil: Uma avaliação da teoria do Programa Ganhe o Mundo”. Ponencia presentada en el IX Congreso Latinoamericano de Ciência Política, Montevideu.
- Gonçalves, Rafael M.; Allan Rodrigues y Alexandra Garcia. 2018. “A conversa como princípio metodológico para pensar a pesquisa e a formação docente”. Rio de Janeiro: Ayvu.
- Grosso, Luís Antonio. 2017. *Introdução à Sociologia da Juventude*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Hammer, Mitchell, Milton Bennet y Richard Wiseman. 2003. “Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory”. *International Journal of Intercultural Relations* 27: 421-443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Jovchelovitch, Sandra, y Martin Bauer. 2002. “Entrevista narrativa”. En *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*, editado por Martin Bauer y George Gaskell, 90-113. Petrópolis: Vozes.
- Larrosa, Jorge. 2022. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Machado, Gabriel Ribeiro, y Raphael Almeida Videira. 2018. “Sistema de Vouchers Educacionais: Estudos de Caso do Chile e Suécia” Ponencia presentada en 7º Seminário de Iniciação Científica da ESPM, São Paulo.
- Margulis, Mario, y Marcelo Urresti. 1996. “La juventud es más que una palabra”. En *La juventud es más que una palabra*, editado por Mario Margulis y Laura Ariovich, 1-13. Buenos Aires: Biblos. https://lc.cx/l8A_
- Paulo, Maria Assunção Lima de. 2010. “As construções das identidades de jovens rurais na relação com o meio urbano em um pequeno município”. Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9589>
- Pereira, Maria das Graças Dias y Fernanda Henriques Dias. 2015. Narrativas de deslocamento de jovens em intercâmbio internacional: construções de identidades nas “fronteiras” em cidades do interior de Minas Gerais. *Cadernos de Linguagem e Sociedade* 16: 92–115. <https://doi.org/10.26512/les.v16i2.7480>
- Santos, Cristina Elyote Marques, Paulo Cesar Marques de Andrade Santos, Nadja Maria Acioly-Régnier y Jean-Claude Régnier. 2014. “Motivações e competências interculturais para a mobilidade acadêmica França-Brasil: o caso de estudantes da Universidade Lumière Lyon 2”. *Revista de Educação Matemática* 16: 723-744. <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/21546/pdf>
- Schneider, Caroline Schneider, y Mary Sandra Guerra Ashton. 2019. “Turismo de Intercâmbio: as contribuições da experiência afébrae/schloss Hotel Lisl GmbH & Co.Kg. na Alemanha”. *Revista Turismo, Visão e Ação* 21: 128-149. <https://doi.org/10.14210/rtva.v21n2.p128-149>

- Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. 2012. Instrução Normativa nº 5/2012. Recife, 4 de setembro.
- Silva, Aline Pacheco, Carolyne Reis Barros, Maria Luísa Magalhães Nogueira y Vanessa Andrade de Barro. 2017. “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de Vida”. *Revista Mosaico: Estudos em Psicologia* 1: 25-35. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/6224>
- Silva, Jaqueline Barbosa da, Everaldo Fernandes da Silva, Maria Luciete Lopes y William Francisco da Silva. 2021. “Diálogo intercultural no agreste e sertão pernambucanos: o Povo Pankará e os/ãs Artesãos/ãs do Alto do Moura”. *Revista Articulando e Construindo Saberes* 6: 1-25. <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/67758/36887>
- Tauchen, Gionara, Fabíola Machado Guedes, Keller Rocha Matos y Juan Carlos Terán. 2018. “Mobilidade no Sul-Sul: Experiências no âmbito da cooperação lusófona”. En *Internacionalização do ensino superior: experiências, desafios e perspectivas*, editado por Irene Cristina de Mello, 123-138. Cuiabá: EdUFMT. <https://lc.cx/krJLTa>
- Tavares, Mauricio Antunes. 2009. “Caminhos cruzados, trajetórias entrelaçadas: vida social de jovens entre o campo e a cidade no sertão de Pernambuco”. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9387>
- 2017. Um olhar para a Sociologia da Juventude a partir dos conceitos de geração e moratória social. En *As juventudes e seus diferentes sujeitos*, editado por Tarcísio Augusto Alves da Silva, 21-44. Recife: Editora da Universidade Federal Rural de Pernambuco.
- Vilaça, Sarah Luana Vieira. 2017. “Os intercambistas do Programa Minas Mundi: perfil, motivações e experiências”. Tese doctoral, Universidade Federal de Minas Gerais. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AQQQMB>