

**Maria Celeste Reis Fernandes de
Souza**



Universidade Vale do Rio Doce - MG
celeste.br@gmail.com

Luiza Souza Freitas



Universidade Vale do Rio Doce - MG
luizafreitaslu@gmail.com

Sueli Siqueira



Universidade Vale do Rio Doce - MG
suelisiqueira.gv@gmail.com

Submetido em: 17/06/2022

Aceito em: 05/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

 [10.28998/2175-6600.2022v14n35p114-133](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n35p114-133)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

“A GENTE APRENDE A VIVER NO COLETIVO”

RESUMO

O artigo discute relações entre aprendizagens e vínculos territoriais de jovens de Assentamentos de Reforma Agrária no Brasil que migram para acessar o Ensino Superior. Adotam-se pressupostos da teoria da relação com o saber e pesquisa biográfica em educação e, participam do estudo cinco estudantes que narram suas histórias escolares, por meio de relatos escritos e entrevistas. A análise entrecruza socioespacialidades, temporalidades e identifica-se “figuras do aprender” (CHARLOT, 2000, 2021). Constata-se a força da coletividade e da militância que se afirmam no engajamento e na luta, nos processos de adaptação, na prática e no compartilhamento. Conclui-se pela valorização da luta pela educação dos movimentos sociais, em direção ao Ensino Superior e das lógicas coletivas que regem essa luta.

Palavras-chave: Ensino Superior. Relação com o Saber. Educação do Campo.

“ONE LEARNS TO LIVE BY LIVING THE COLLECTIVE”

ABSTRACT

This article discusses the relationship between learning and the territorial ties present in the youth from Agrarian Reform Settlements in Brazil who migrate to access higher education. It adopts assumptions from the theory of the relationship with knowledge and biographical research in education. Five students who narrate their school history through written reports and interviews participate in the study. The analysis intersects socio-spatialities and temporalities as it identifies “figures of learning” (CHARLOT, 2000, 2021). We perceive the strength of collectivity and militancy that are affirmed in the engagement and struggle as well as in the processes of adaptation, practice and sharing. We conclude by valuing the social movements’ struggle for education towards higher education, and the collective logics that govern their resistance.

Keywords: Higher Education. Relationship with Knowledge. Rural Education.

“LA GENTE APRENDE A VIVIR EN COLECTIVIDAD”

RESUMEN:

El artículo discute las relaciones entre aprendizajes y vínculos territoriales de jóvenes de Asentamientos de Reforma Agraria en Brasil que migran para acceder a la educación superior. Se adoptan los presupuestos de la teoría de la relación con el saber y la investigación biográfica en educación, y participan del estudio cinco estudiantes que narran su historia escolar, a través de relatos escritos y entrevistas. El análisis entrecruza socioespacialidades y temporalidades e identifica “figuras del aprender” (CHARLOT, 2000, 2021). Se constata la fuerza de la colectividad y de la militancia que se afirman en el compromiso y en la lucha, en los procesos de adaptación, en la práctica y en el compartir. Se concluye por la valorización de la lucha por la educación de los movimientos sociales, en dirección a la educación superior, y de las lógicas colectivas que rigen esta lucha. **Palabras clave:** Enseñanza Superior, Relación con el Saber, Educación del Campo.

1. INTRODUÇÃO

A frase que intitula este artigo foi enunciada por Camila, jovem pertencente a um Assentamento de Reforma Agrária no Brasil e que vive a condição de migrante como estudante de medicina na Venezuela. Compartilham da experiência vivida por ela, Amanda, Bianca, Juliana e Artur cujas histórias foram nos dadas a conhecer em uma pesquisa que buscou compreender as relações entre aprendizagens e vínculos territoriais, como jovens ligados à luta pela terra e que vivenciam na universidade a condição de migrantes.

O esforço desse grupo em alcançar o Ensino Superior e o fato de adentrarem o espaço universitário em outro país é a tradução de lutas que são caras ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), no Brasil, e à Educação do Campo: luta pelo direito à terra, pelo direito à educação. Essa luta incorpora valores, saberes e práticas construídos nos solos dos assentamentos e se alia às lutas de camponeses e camponesas; luta para ampliação do acesso ao Ensino Superior, em estreito diálogo com as pautas das/os assentadas/os, dentre outras (BARBOSA, 2014; SOUZA, 2020; SANTOS; BARBOSA, 2022).

Esse esforço é também marcado pelo fato de pertencerem a Assentamentos na região do Vale do rio Doce, em Minas Gerais, e tomarem parte na luta pelo direito à terra, cujas tensões são históricas nessa região (VILARINO; GENOVEZ, 2019). Outro aspecto que nos parece pertinente, é o fato de viverem em uma região na qual se instalou, desde a década de 1960, a cultura migratória. Em se tratando de jovens, a saída do Brasil em busca de trabalho e melhores condições de vida tem se apresentado como uma perspectiva para muitos que decidem emigrar, especialmente para os Estados Unidos (SIQUEIRA; SANTOS, 2016).

Portanto, o acesso à universidade desse grupo comporta complexidades: jovens de Assentamentos que vivem a tensa luta pela terra – mas a vivem de um outro modo – em uma região marcada pela cultura migratória saem em busca de qualificação. Além disso, também se tornam migrantes, vivendo, pois, desafios e conflitos próprios dessa condição como outros estudos sobre estudantes brasileiros no exterior têm demonstrado (CASTRO; NETO, 2012; IORIO; FONSECA, 2018).

Para dar conta de compreender a complexidade na qual elas e ele tecem as suas histórias como estudantes em direção ao Ensino Superior e na universidade, adota-se como perspectiva teórica a relação com o saber, na acepção proposta por Bernard Charlot (2000,

2001, 2009, 2021¹) que nos conduz também a adoção da perspectiva metodológica da pesquisa biográfica em educação (DELORY-MOMBERGER, 2012, 2014, 2016). Essas opções possibilitam correlacionar as aprendizagens e os vínculos territoriais pelos entranhamentos entre social e singular, temporalidades e socioespacialidades.

2. ESCOLHAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Em suas proposições teóricas sobre a relação com o saber, Bernard Charlot apresenta a perspectiva do sujeito que aprende e dos objetos do aprender inscritas em uma abordagem antropológica, sociológica e singular. Pode se identificar, ao longo da extensa produção do autor e de outros pesquisadores no Brasil e em diferentes países, os elementos teóricos que compõe “a relação com o saber”²: a condição antropológica e a obrigação do aprender como parte da espécie humana; a relação do sujeito que aprende com os outros e consigo mesmo; os sentidos e significados do aprender, a atividade do sujeito, a mobilização para o aprender, as relações epistêmicas, identitárias e sociais, com o saber, dentre outros aspectos (CHARLOT, 2000, 2001, 2009, 2020, 2021).

Revisitando a sua produção teórica, Charlot (2021) reavalia o primeiro livro produzido no Brasil o qual se tornou uma referência importante e desencadeadora do interesse pela temática no campo da educação, além de apresentar os elementos para uma teoria da relação com o saber (CHARLOT, 2000). Ele revisita, também, o seu último livro que reflete sobre os dilemas contemporâneos postos entre educação ou barbárie para retomar uma “questão que ficou em suspenso por mais de vinte anos, a dos fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber” (CHARLOT, 2021, p. 3).

Tomamos das contribuições do autor, para este estudo, três pressupostos teóricos básicos reafirmados por ele em 2021 (CHARLOT, 2021). O primeiro é a compreensão da história escolar do sujeito como singular e social, como uma “dupla leitura não uma análise em termos de socialidade e depois em termos de singularidade, de forma aditiva, mas uma abordagem multiplicativa para compreender a construção singular de um sujeito a partir do que a sociedade lhe oferece e lhe impõe” (CHARLOT, 2021, p. 5). O segundo encontra-se na tríade da *mobilização*, do *desejo* e dos *sentidos do aprender*. Refletimos que essa tríade

¹O verbete relação com o saber encontra-se dicionarizado (COSNEFROY, 2011). Sobre as diferentes abordagens adotadas por pesquisadores que o utilizam, conferir: Cavalcanti (2015), Vercellino (2021).

² Um panorama da produção do autor e de outros pesquisadores que adotam essa acepção teórica pode ser conferida em: <https://redereperes.wixsite.com/reperes>. Acesso em: maio de 2022.

“é socioantropológica e se interessa pela função do outro, pelas relações com os outros na construção identitária do sujeito e pelo prazer de aprender” (CHARLOT, 2021, p. 6).

O terceiro pressuposto que se liga a heterogeneidade das formas de aprender, além das dimensões epistêmicas, sociais e identitárias implicadas na relação com o saber e no aprender, e que são indissociáveis. O autor esclarece que essas três dimensões se encontram interligadas – aprende-se um conhecimento de cunho epistêmico, por exemplo, um conceito, que tem sentido na história social do sujeito e encontra-se ligado à relação dele consigo mesmo (CHARLOT, 2000, 2009, 2021).

Com efeito:

[..] aprender é sempre entrar em uma atividade epistêmica específica: a relação com o conhecimento é sempre relação com um tipo definido de aprender. Mas esse princípio se articula com os precedentes, pois essa atividade epistêmica supõe certo tipo de relação com o mundo e define uma identidade de quem aprende. Portanto: a relação com o saber é sempre, ao mesmo tempo, epistêmica, identitária e social (CHARLOT, 2021, p. 9).

Ao refletir sobre o grupo de estudantes, participantes deste estudo, e as complexidades vividas como sujeitos sociais e singulares, pertencentes a Acampamentos de Reforma Agrária e migrantes no Ensino Superior, entendemos que esses pressupostos teóricos, de modo particular a tríade – epistêmica, identitária e social –, favorecem a compreensão sobre os vínculos territoriais e as aprendizagens. Nessa perspectiva, optamos em adotar como proposta metodológica a pesquisa biográfica em educação (DELORY-MOMBERGER, 2012, 2014, 2016).

Reis (2021) estabelece um diálogo entre a teoria da relação com o saber (Bernard Charlot) e a pesquisa biográfica em educação (Christine Delory-Momberger) analisando as aproximações e contribuições para pesquisas que se interessam pela relação com o aprender, como as que ela realiza e apresenta, no artigo citado, além das articulações que estabelece e vislumbra e que foram inspiradoras da escolha metodológica para este estudo. A autora aponta, como diálogos entre essas duas abordagens teóricas, o pressuposto do inacabamento do sujeito e a sua constituição como sujeito singular e social a partir das relações que estabelece com o outro e consigo mesmo.

Balizadas por esses referenciais teóricos e metodológicos, nos aproximamos do Assentamento Oziel Alves Pereira, localizado em Governador Valadares, cidade do leste mineiro, no Vale do Rio Doce. Em encontros com assentados e assentadas para apresentação da proposta de estudo que se correlacionava com acesso ao Ensino Superior de jovens assentados, foram identificados 9 estudantes em curso (8 mulheres e um homem), desses 5 encontravam-se na Venezuela. Atentas a cultura migratória nessa

região, optou-se por realizar o estudo com o grupo migrante. As lideranças do Assentamento fizeram um contato inicial com o grupo e disponibilizaram os telefones e, após o convite feito via *WhatsApp*, se integram a pesquisa: Artur, Amanda, Bianca, Camila (Assentamento Oziel Aves Pereira) e Juliana (Assentamento Liberdade, cidade de Periquito, leste mineiro, região do Vale do Rio Doce),

Esses jovens, pertencentes a famílias assentadas, nasceram e foram criados no contexto dos Assentamentos. Cursaram o Ensino Fundamental em escolas nos Assentamentos, tendo, por conseguinte, uma base formativa que considera o fazer coletivo como premissa. Acessaram o Ensino Superior por meio de parceria firmada entre o MST e o Governo da Venezuela. Cursam medicina na Escola Latino-Americana de Medicina Dr. Salvador Allende - ELAM, na Venezuela. A leitura que fazemos desses pertencimentos territoriais e seus movimentos como migrante instigam-nos a explorar vínculos territoriais e aprendizagens. Como destaca Haesbaert (2014) territórios se ligam a pertencimentos e territorialidades que lhes são constitutivas. Eles se tecem em relações de poder e se instalam processos de desterritorialização (saída do Brasil), novas territorializações na universidade, mas se mantem um movimento de multiterritorialidades – estar lá e cá ao mesmo tempo, como suas histórias retratam.

Christine Delory-Momberger (2012, p.524) afirma que “a pesquisa biográfica estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos mediante figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

Portanto, nossa opção foi a narrativa dos sujeitos, organizada por meio de um relato escrito e de entrevistas narrativas, na qual eles foram convidados a enredar suas histórias escolares. Embora apontássemos por esse recorte, estávamos atentas às lutas nos Assentamentos e à cultura migratória. Essa opção alinhou-se à história de vida contada pelo sujeito, vivida e projetada por ele, em um movimento de construção e reconstrução de si mesmo, mas com um recorte no processo educativo que interessa a este estudo. Nesse sentido, a história contada pelo sujeito deve ser considerada

Acompanhando a proposição da autora (DELORY-MOMBERGER, 2012, 2014, 2016) foram realizadas conversas com todo o grupo, via *google meet*, para organizar o processo de produção dos dados. Assim, foi solicitada a cada participante, um relato escrito da sua história escolar, no sentido biográfico. Após a entrega desse relato, enviado em um arquivo *word*, seguimos com a realização das entrevistas narrativas, na qual os sujeitos retomaram aspectos da história escolar, entrecruzando temporalidades e socioespacialidades, como é próprio do ato de narrar experiências vividas (DELORY-

MOMBERGER, 2016). Nossa intenção era um movimento dialógico no qual o narrado pelo sujeito (no texto escrito e na entrevista) possibilitasse diálogos, ainda que mediados, pela tecnologia.

Consideramos a necessidade de retomar o texto escrito e a textualização das entrevistas, com vistas a um revisitar do sujeito às suas experiências, pois o vivido é parte de um processo reflexivo, o que permite ao construtor das narrativas “integrar, estruturar e interpretar situações do vivido” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 22). Entretanto, não nos foi possível desencadear nesse retorno outros diálogos em função das próprias condições de produção dos dados, realizados em 2020, no contexto da pandemia da Covid-19. As jovens e o jovem retornariam ao Brasil, por um período e programávamos conversas nesse retorno, mas o isolamento social, os manteve na Venezuela. Torna-se importante registrar que o contexto de produção dos dados se insere, ainda, na realidade vivida como migrantes, tendo em vista que se encontram residindo em um país que sofre as adversidades trazidas pelo bloqueio econômico dos Estados Unidos. Uma das dificuldades é o acesso à internet. O grupo utilizava a internet cedida pela universidade, contudo, normalmente, por ser ela compartilhada com os demais estudantes da instituição, apresentava muita instabilidade. Foram inúmeras tentativas para manter o diálogo com o grupo e, houve momentos, em que só era possível diálogos à noite ou de madrugada, o que nos fez refletir que, para esses sujeitos, o desafio de cursar o Ensino Superior é ainda maior, se consideradas essas dificuldades.

Para a análise do narrado (escrito e oral), buscou-se, em um primeiro movimento, compreender e entrecruzar as socioespacialidades e temporalidades, referências importantes nos processos de relação com saber – relação com o tempo e com os lugares (CHARLOT, 2009, 2021), e é nelas que se constroem a história singular e social de cada sujeito. Uma narrativa é “a fala de uma pessoa num momento x de sua existência e de sua experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526). Em um segundo movimento, buscamos no narrado as “figuras do aprender” (CHARLOT, 2000, 2009, 2021). Sobre essas figuras, o autor enfatiza que elas não são categorias, mas cabe aos(às) pesquisadores(as) identificá-las no material empírico como “conjuntos de processos, de atitudes, de modos de interpretação que constituem configurações de sentido e de práticas” (CHARLOT, 2000, p. 149).

Por meio desse exercício analítico, identificamos entrecruzamentos entre socioespacialidades e temporalidades: um estar aqui no Brasil em busca do Ensino Superior; um estar lá na Venezuela, como estudante migrante. Nesses entrecruzamentos,

exploramos *figuras do aprender* que enunciamos. Os resultados transitam entre o narrado, o reescrito e interpretado pelas pesquisadoras.

3. AMANDA, ARTUR, BIANCA, CAMILA, JULIANA: JOVENS ASSENTADOS, MIGRANTES

Meu nome é Amanda (...), tenho 21 anos de idade, sou de Governador Valadares (GV)-MG, Assentamento Oziel Alves Pereira. Desde já peço desculpas, pois sou leiga em relação a relato (Relato Escrito³). Filha de pais engajados no MST, estudou na escola do Assentamento cujas vivências marcaram significativamente sua infância, principalmente pelas ações desenvolvidas pela escola em conjunto com a comunidade. A jovem relata sua busca pelo Ensino Superior e o desejo de cursar Medicina.

Meu nome é Artur (...), tenho 20 anos e sou de Governador Valadares – MG, nascido no Assentamento Oziel Alves Pereira, e criado dentro da mística e dos saberes populares do Movimento Sem Terra (MST) (Relato Escrito). Artur também pertence a uma família que sempre esteve inserida nas atividades do Assentamento, se manteve engajado com as atividades do movimento, em cursos do MST e pelo trabalho no programa ‘Sim, eu Posso⁴’, iniciativa do próprio coletivo que visa a alfabetização de jovens e adultos. O jovem relata que sempre se sentiu atraído pela área da saúde e, para ele, a opção de migrar se deu pelo sonho de cursar Medicina e pelo desejo de cuidar das pessoas do Assentamento, no retorno ao Brasil.

Sou Bianca (...), tenho 21 anos, natural de Governador Valadares, MG, estudante, e militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Filha de pais assentados, agricultores rurais e mãe também professora da rede pública de ensino da cidade. Os vínculos de pertencimento com o MST e com Assentamento são fortes em seu relato: fui concebida debaixo de um barraco de lona preta, nasci e me criei entre acampamentos e assentamentos, entre cirandas infantis, escolas itinerantes, espaços e cursos de formações do MST. O seu relato mostra os desafios enfrentados para concluir o Ensino Médio bem como o sonho de cursar Medicina, que se concretizou por meio de

³ Excertos dos relatos escritos e das entrevistas são transcritos na íntegra. Nos relatos foram feitas correções de pontuação para favorecer a leitura do texto e suprimidos os sobrenomes. Supressão indicada por (...). Os nomes são fictícios visando preservar a identidade dos sujeitos. Pesquisa aprovada por um Comitê de Ética em Pesquisa.

⁴ Conferir: <https://mst.org.br/tag/sim-eu-possou/> . Acesso em: maio 2022.

convite feito pelo movimento, para que viesse a compor o coletivo que passaria pelo processo de seleção para esse curso na Venezuela.

Meu nome é Camila (...), tenho 21 anos, sou natural de Governador Valadares - MG, moro no assentamento Oziel Alves Pereira. Sou a segunda filha de três meninas de um casal assentado no Assentamento. Camila enfrentou em sua trajetória o desafio de se mudar para Belo Horizonte e retornar ao Assentamento. Carrega consigo lembranças positivas das vivências na escola da comunidade, e expressa suas dificuldades nas outras escolas. O percurso vivido por ela em sua trajetória se entrecruza com a busca pelo acesso ao Ensino Superior e a necessidade do trabalho, até o convite recebido para migrar rumo à Venezuela para cursar Medicina pelo movimento.

Meu nome é Juliana (...), tenho 22 anos de idade, sou do Assentamento Liberdade, município de Periquito, Militante do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Seu relato mostra o engajamento nas lutas desde a infância, os vínculos familiares com o movimento, as lutas no Assentamento, e a sua participação no coletivo de jovens que migraram para cursar Medicina.

Não nos é possível neste texto apresentar os relatos na íntegra, assim, optamos por trazer como cada um se narra, no início do relato. Foi solicitado ao grupo que iniciasse o relato se apresentando e eles o fizeram por meio dos seus vínculos territoriais. São jovens engajados na pauta de luta e a primeira figura do aprender que enunciamos a partir dos relatos e das entrevistas é o “engajamento e luta”. Engajar-se com a pauta do movimento, com as diversas atividades de cultivo e cuidado com a terra, com os cursos oferecidos pelo MST, com os modos de organização dentro do próprio Assentamento, se configura em um processo de aprendizagem e de formação vivido, como relata Artur:

Eu sou do Assentamento Oziel Alves Pereira do MST, e sou militante da juventude aqui do Vale do Rio. Já contribuí com algumas tarefas a nível estadual pelo próprio MST, e atualmente eu estou contribuindo com uma tarefa internacionalista, em que eu fui para fora do país para estudar Medicina pelo MST, e vou ficar lá por 6 anos ainda pela frente. Eu estou gostando muito da experiência e está sendo, por enquanto, muito boa, e ainda estou criando laços lá. O MST disponibiliza para a juventude muito curso e, quando eu entrei no Ensino Médio, logo que entrei, eu tinha 15 anos, e lembro quando eu entrei no Ensino Médio e iniciei um curso de Agroecologia, Comunicação e Juventude do Campo. Na época eu nem tinha idade para poder fazer. Eu ainda não tinha completado a idade certinho, é que eu estou um pouco adiantado na escola. Eu não tinha concluído ainda os 15 anos para mim poder entrar no curso, não tinha idade, mas arrumaram um jeito de me colocar, né? Estava com muita vontade de estudar, e aí eu entrei no Ensino Médio, e entrei nesse curso junto, e tinha muita matéria do Ensino Médio. E tudo que faltava lá né, matéria de História, essas matérias mais humanas e tal, que estavam na escola, eu tinha vivenciado pelo curso que eu fazia. E aí, vinha muita matéria de História, tinha muita matéria também de Química, de Ecologia, né? Tinha que lidar com solo, com água, com todas essas coisas, então, que é muita matéria de Química, muita matéria de Biologia, e aí a gente tem muita coisa dentro desses cursos. E na escola faltava um pouco de recurso, né? De investimento na educação, mas que a gente sempre dá um jeito, né? De ir suprindo no que dá, mas no Ensino Médio foi tranquilo. Não tive grande dificuldade no Ensino Médio. (Entrevista)

Juliana, do Assentamento Liberdade, também relata em sua trajetória seus engajamentos como jovem militante:

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

Os excertos discursivos acima colocam em pauta que ser um jovem assentado(a) implica estar engajado, de alguma forma, com as atividades desenvolvidas que se ligam a militância e aos assentamentos. Esse engajamento se apresenta no relato das outras participantes do estudo e é, inclusive, reafirmado quando eles se apresentam no relato escrito. Estudos com jovens do campo ligados a sindicatos, movimentos sociais e assentamentos mostram esse engajamento como um traço marcante dessa juventude (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015), é esse engajamento e luta que os mobiliza. “Mobilizar-se é se em pôr em movimento” (CHARLOT, 2000, p. 54), é um mover para aquilo que faz sentido, cujas referências se ligam à história pessoal e social “porque existem boas razões para fazê-lo” (*idem*, p. 55).

Para essas 4 jovens e para o Artur, aprende-se em função desse engajamento e o sentido do aprender é fortemente atravessado pela pauta de luta. A educação e o direito a escola é pauta cara aos Assentamentos e ao MST – a busca pelo “direito ao avanço, cada vez mais ampliado, da escolarização” (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 505). Além disso, o movimento investe na educação de diferentes formas: pela constituição de coletivos como os citados acima, na formação de educadores da Reforma Agrária; pela formação de seus próprios professores, via parcerias com universidades; pelos acordos para que jovens engajados na luta pela terra acessem o Ensino Superior e por outras práticas que visam fortalecer a educação do grupo e a educação via escolarização (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012). Esse investimento em educação e escolarização é calcado em matrizes formadoras da educação do campo “trabalho, luta social, organização coletiva, cultura, conhecimento, história...” (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 505), como mostram os relatos neste artigo – aprende-se no chão do

Assentamento, como jovem participante na luta e na escola da comunidade. O acesso ao Ensino Médio só é possível fora dos Assentamentos e há estranhezas ao grupo, mas o aprendido em outras oportunidades educativas, como relatam Artur e Juliana, contribuem para que aprendam os conteúdos ligados aos componentes curriculares – História, Biologia, Química...

O engajamento e a luta dizem muito sobre a relação entre vínculos territoriais e aprendizagens. Para esse grupo, tem-se o aprender como um sentido construído no solo das comunidades onde se aprende a conviver e se organizar enquanto coletivo, se aprende a ouvir, lutar, formar e ensinar – como o fazem na educação de jovens e adultos, no “Sim, eu Posso”. A respeito da luta vivida por cada jovem, parte-se da premissa de que elas e ele carregam consigo elementos da cultura que os identificam enquanto jovens assentados, dentre os quais podemos citar os vínculos identitários construídos por meio das diferentes aprendizagens proporcionadas pela vida em comunidade. Podemos afirmar que, dentre os inúmeros saberes que possibilitam aprendizagens de cunho social e epistêmica, aprendem-se os valores, a cultura, a cuidar de si e dos outros, a sobreviver no Assentamento, enfim, a serem jovens assentados(as) que assumem a militância. Reafirma-se, pois, na relação que estabelecem com o saber o amálgama entre o epistêmico, o identitário e social (CHARLOT, 2021), com destaque para a força da identidade territorial que se liga, tanto ao direito à terra, em seu aspecto material, quanto aos culturais e simbólicos como jovens assentados.

Ao narrarem sua trajetória como jovens que se educam no movimento social e sua história escolar, entrecruzam temporalidades e socioespacialidades, movimento próprio da experiência que se narra (DELORY-MOMBERGER, 2016) e é o engajamento e a luta que possibilitam a sua indicação pelo Assentamento para comporem o coletivo de estudantes para cursar Medicina, mas também se liga a uma outra figura do aprender – o cuidado – que refletem, comparece em sua opção pela Medicina.

Amanda, Artur e Juliana destacam o desejo de cursar Medicina relacionado às atividades de saúde e cuidado nas famílias e no Assentamento. Juliana quando nas atividades organizativas opta por ações na saúde: *(...) E aí, de cara, já fui para o setor de saúde da nossa organização, que também tem outros setores, como a Educação. Mas, de cara, eu disse ‘saúde’, e comecei a me inserir.* (Relato Escrito). Amanda registra que as aprendizagens da infância, nos cuidados com a avó, e depois sua trajetória escolar em direção a área da saúde foram determinantes por aceitar participar do coletivo e cursar Medicina:

Como te falei, eu cuidava da minha vó, que já era doente, né? Ela tinha diabetes, hipertensão, e eu morei muito tempo com ela, então eu ajudava. Lá em casa, não tem ninguém ligada à saúde, né? E como não tinha ninguém com muita coragem, então, desde muito cedo, aprendi aplicar insulina na minha avó sozinha, tinha 9 anos primeira vez que eu aprendi a fazer o curativo do pé dela, que ela machucou, e aí teve que fazer a cirurgia, e teve que tirar a parte do pé, né? E eu gostava de ajudar a trocar os curativos, então eu sempre tive uma ligação assim, né? Sempre gostei de cuidar das pessoas. E, quando cheguei no Ensino Médio, eu sabia que era difícil, minha mãe tentou me encaminhar em alguns momentos, sem pressionar, mas ela tentou ver se eu gostava de alguma outra coisa e, realmente, sempre gostei da área da saúde. E foi ela mesma que teve a certeza... ela conhece a filha que tem, ela mesma teve a certeza de que essa era minha área, e ela procurou descobrir se eu podia já iniciar, mesmo no Ensino Médio, a fazer o curso técnico de Enfermagem, né? E o que era mais real também, uma coisa que eu ia ter uma carreira, né? Então, ela descobriu o curso que eu podia fazer enquanto fazia o Ensino Médio, né? E foi assim muito bom. Eu fiquei muito agradecida e gostei muito da ideia, mesmo porque eu ia ter uma carreira já garantida na área que eu conhecia, e poder ajudar minha família. Independente se eu ia conseguir fazer Medicina ou não, eu já teria o trabalho que eu gosto de fazer, né? E também ter certeza da área.

Concomitante ao Ensino Médio, Amanda inicia o curso de técnico de Enfermagem e tem experiências na área da saúde com o estágio:

E aí, eu consegui fazer estágio durante um mês todo no hospital regional, e eu fiquei muito feliz de ir para lá, porque mesmo com todas as precariedades, eu sei hoje o que eu tenho de lidar... consigo trabalhar com falta de material, com a ausência de equipamentos no trabalho, né? Poucos enfermeiros e médicos. Mesmo faltando material e com muita gente, superlotação... foi muito bom, foi uma experiência boa, eu sou muito agradecida, tanto que os meus professores no curso, como meus professores na escola que sabia, né? Que eu estudava esse monte. E, também, pelos enfermeiros e enfermeiras, que receberam a gente lá no hospital e ajudaram, contribuíram para a nossa aprendizagem lá, e aí, depois que eu formei, foi 2 anos trabalhando. (Entrevista)

Os relatos mostram que a opção pelo curso se relaciona as aprendizagens advindas das práticas do cuidado (na família, no Assentamento, no estágio). Ao chegarem ao curso de Medicina “já construíram relações com o ‘aprender’, com aquilo que significa aprender, com as razões pelas quais vale a pena aprender, com aqueles que lhes ensinam as coisas da vida” (CHARLOT, 2011, p. 149, aspas do original).

Com relação a entrada na universidade repete-se para este grupo as dificuldades de jovens brasileiros das camadas populares de acessarem o ensino superior em universidades públicas:

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

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

As quatro jovens e Artur apontam para o desejo de cursar Medicina, mas sabem também da dificuldade de acessar esse curso no Brasil, sabem dos desafios e ainda comparam, como o faz Camila, a experiência vivida lá fora. Apesar das dificuldades, considera mais fácil estudar em outro país, ainda que tivesse acesso a universidade pública é necessário “se manter”: arcar com os custos com materiais e, possivelmente, outros como transporte, moradia etc.

É interessante observar nos relatos e entrevistas o entrecruzamento socioespacial entre a sua permanência no curso e a perspectiva do retorno: desejam retornar ao Brasil para atuarem em saúde nos Assentamentos. Sobressai desse modo a força dos vínculos territoriais e, mesmo sendo moradores de uma região marcada pela cultura migratória (SIQUEIRA; SANTOS, 2016), desejam retornar ao Brasil pelos compromissos firmados no acordo com o MST, mas também, pelo pertencimento aos Assentamentos. Juliana relata a experiência da tia que migrou em busca de trabalho, e avalia a sua opção por migrar para estudar:

Agora, eu nunca pensei isso aí [migrar], nunca... Já pensei assim: eu quero visitar todos os nossos estados, quero conhecer cada lugarzinho do Brasil, agora que eu já pensei em sair do Brasil, eu nunca pensei, eu sou medrosa! Sempre pensei nas condições da minha família, conheço bem as condições deles. Inclusive, eu tenho irmãos pequenos, ainda tenho uma irmã de 14 anos e o irmão de 12. Sou a irmã mais velha, e tem uma responsabilidade grande. Sempre pensei assim: eu preciso, né? Me formar em algo que eu vou poder ajudar os meus irmãos. Sempre tive as ideias no pensamento de também conseguir algo e me formar em algo que eu gostasse. Por isso, eu nunca pensei em sair do país. (Entrevista)

Identificamos, nesse processo, que os vínculos territoriais, o engajamento com a comunidade e as relações familiares são fatores motivadores do desejo de permanecer nos Assentamentos, pois dizem muito sobre a identidade territorial desses jovens marcada pela experiência de se viver no coletivo, como destaca Camila.

3.1 Adaptação, prática médica e compartilhamento

A partir dos relatos do grupo e em buscas em sítios eletrônicos, é possível compreender um pouco o contexto da ELAM e sua proposta internacionalista se efetiva no acolhimento de jovens de diferentes países da América Latina, Caribe, Estados Unidos, África, Ásia e Oceania⁵. A ELAM possui uma articulação estreita com os movimentos sociais e, por meio de parceria com o MST, ela se insere no Programa Nacional de Capacitação em Medicina Integral Comunitária do governo venezuelano, que visa a formação em

⁵ Disponível em: <http://www.abacq.org/calle/index.php?Venezuela> . Acesso em: maio 2022

medicina preventiva e atenção primária à saúde, conforme preconizam as orientações da iniciativa pioneira, sediada em Cuba⁶.

O grupo de estudantes, participantes da pesquisa, informou que havia em 2020 mais de seis delegações em formação nessa instituição, sendo elas: Brasil, Zâmbia, Gana, Palestina, Haiti, Mali. Da turma ingressante em 2019, 64 eram do Brasil.

Conforme relatos dos 5 jovens é possível traçar a caminhada em direção ao ingresso na universidade. Inicialmente, são indicados pelo Assentamento ao MST e há uma seleção prévia de acordo com o número de vagas disponíveis. A seguir, participam de entrevistas com representantes do governo da Venezuela, após essa seleção, são conduzidos para a Escola Nacional Florestam Fernandes - ENFF, localizada em Guararema, São Paulo⁷.

Na ENFF se preparam para migrar recebendo informações sobre a Venezuela, além de direcionamentos para enfrentarem os desafios vividos pela população local. A ENFF também proporciona, cursos de espanhol, de conteúdos básicos a respeito da cultura local, e de respeito à diversidade.

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

A partir dessa preparação migram para a Venezuela e são os relatos das suas vivências na ELAM que nos possibilitaram identificar as figuras do aprender: “adaptação”, “prática médica”; “compartilhamento”.

As narrativas mostram que enfrentaram desafios com a língua, diferenças culturais, e na alimentação, dificuldades com “água, comida e medicamentos” (Camila, entrevista) e outras dificuldades que demandaram aprendizagem e provocaram estranhamentos. Enfrentaram as saudades da família e dos amigos, experiência semelhante a de migrantes que saem do Brasil para trabalhar (SANTOS; SIQUEIRA, 2016), e sentem saudades dos Assentamentos, da “roça” (Bianca).

Amanda aponta como desafios o idioma e o convívio com as diferentes culturas na universidade.

Hoje a gente já está mais acostumado, hoje a gente se adaptou bem na escola. A gente vive com outras culturas. Tem, no mínimo, mais seis delegações lá, né? Mali, Zâmbia, Gana, Palestina, Haiti, e todos os movimentos sociais e seus países. No início, é um pouco complicado para compartilhar tantas culturas, né? Mas hoje a gente já se adaptou, a gente adquiriu hábitos

⁶ Disponível em: <https://mst.org.br/>. Acesso em: maio 2022.

⁷ Disponível em: <https://www.amigosennff.org.br/uma-escola-em-construcao/>. Acesso em: maio 2022

deles também, né? Assim como eles aprenderam nosso idioma, se misturam. Principalmente, o espanhol, que é parecido com o português. A maioria deles hoje fala mais português do que espanhol, principalmente na pandemia. (Entrevista)

Juliana aponta a necessidade de adaptação ao idioma e a metodologia do ensino:

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

Como migrante vivenciou situações difíceis em função das diferenças culturais, do modo de organização da universidade e necessitou articular com colegas para reivindicações. Essa capacidade articuladora é uma aprendizagem das suas vivências na militância.

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

Foi importante nesse processo de adaptação os vínculos com o Assentamento: estavam lá, na Venezuela, mas mantinham laços com as famílias e se fortaleciam enquanto um coletivo na universidade:

Olha, a gente fica assim, a par das coisas que acontecem nos assentamentos, porque nós de Minas, a gente pegou essa tarefa juntos, ninguém solta a mão de ninguém. Então, todas as decisões, principalmente relacionadas a nós cinco, a gente senta, conversa, às vezes alguém está passando por uma coisa muito complicada, né? Na família. A gente faz esse momento entre

nós de Minas (...) Está tudo junto assim, e, se um está precisando de algo na Venezuela, a gente senta e a gente conversa, conversa com as famílias para ver, sempre assim. (Camila, entrevista)

Ao nomearmos esta figura do aprender, “adaptação”, podemos identificar nela diferentes aprendizagens. Ao migrarem e, para se adaptarem, se confrontam com a necessidade de aprender outro idioma, a se alimentar a partir do contexto cultural e econômico vivido pelo país, além de aprender a se relacionar com os demais colegas também migrantes. Importante salientar que necessitaram aprender outras regras escolares, adentrar em outras metodologias, adaptar as aulas remotas, cantar o hino da Venezuela, vestir-se de acordo com as regras e aprender normas de portar-se e a contestá-las. Se veem, pois, “confrontados com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2000, p. 80) e o fazem na adaptação, que não é passiva, mas é um esforço de se manter na universidade e no país. Nos processos de relação com o saber (com o aprender) há sempre efeito de conjunto:

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

Outra figura do aprender que nomeamos é a “prática médica”. Essa figura foi identificada nos relatos produzidos a partir da vivência no primeiro ano do curso de Medicina, no Pré-Médico, no qual estudam Biologia, Química, Matemática e Informática Básica, além de se inserirem em atividades práticas nos Centros de Diagnóstico Integral (CDI) e em consultórios parceiros localizados nas proximidades da instituição.

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

Desde o primeiro ano, a gente tem visitas em CDI, que é Centro de Diagnóstico Integral, é como se fosse um postinho daqui do Brasil, desse postinho de saúde de bairro, né? Mas é um pouquinho mais evoluído, digamos assim, têm uns que tem laboratório próprio, têm alguns que têm fisioterapia na reabilitação, a sala de cirurgia e têm vários setores dentro de um CDI, pelo menos o que eu fiquei tem muitos setores. Então, a gente já começa no primeiro ano dentro do CDI, a gente faz no dia umas três visitas. Começou com uma visita por semana e, quando encerrou o primeiro mês, logo no segundo mês, a gente já começou a ir três vezes por semana, e no CDI ele pega as matérias que você estuda na universidade, é essa a matéria que você vai ver no CDI. Por exemplo, a articulação aqui do joelho, articulação em qual classificação? Em que osso? Aí mostra no osso dela, assim... E aprendendo nessa linha está integrando o que a gente

aprende até a hora que a gente aprende na prática. No CDI, a gente tinha algumas práticas, para fazer algumas coisas básicas de enfermagem, como, por exemplo, dar uma injeção, aferir a pressão, a realizar a entrevista com o paciente, e a gente aprendeu algumas técnicas de escuta ao paciente. (Artur, entrevista)

Com o passar do tempo, a gente começou a ter aulas no CDI, aulas práticas, era aula o dia todo. A gente ia para esse centro e voltava, depois voltava, tinha prova, porque era prova duas vezes por semana, que a gente quase não dormia de manhã, aí estudava e voltava. Segunda-feira tinha prova e à noite você já estudava, porque já tinha conteúdo novo para você poder estudar para fazer a próxima prova, então era assim. Contudo, porém, quando iniciou a pandemia, ficou diferente, né? Porque como a gente está no primeiro ano, a gente não poderia mais ir para o CDI, a gente continuou na escola tendo algumas aulas com os professores, mas era bem menos, era em grupos reduzidos, até porque a gente tem uma prova nacional a cada 3 meses. Se você não passar nessa prova, tem o direito de repetir e se você não passa nela você repete o ano e você pode perder sua bolsa. (Juliana, Entrevista)

A experiência do CDI comparece em todos os relatos, como parte importante da experiência universitária. Inicialmente é um curso de “nivelamento” no qual estudam componentes curriculares que a instituição elege como base para formação, mas é também, um curso no qual aprendem um tipo de conhecimento epistêmico que tem lugar na universidade: adentram em jornadas científicas, aprendem a se organizar como estudantes universitários, participam de discussões políticas e são convocados a identificação com a medicina, estabelecem relação teoria prática nas práticas supervisionadas em saúde. Juliana, em seu relato, mostra outros esforços que são necessários neste primeiro ano de universidade, e no qual pode ser lido a força dos processos avaliativos. Estuda-se e se esforça para realizar provas, e há ainda o receio de se “perder a bolsa”, caso haja reprovação – há aqui o exercício de uma disciplina pessoal, para além da atividade prática e submete-se a cultura avaliativa escolar.

O exercício da prática médica no CDI possibilita ao grupo de estudantes uma aproximação com a população local e que deve ter demandados esforços com a cultura, com o idioma, com as práticas de cuidado em saúde, naquele território.

Outra figura do aprender que enunciamos é “o compartilhamento” o qual se faz no encontro com os demais jovens estudantes, também, migrantes. O fazer coletivo se efetiva na universidade. Constata-se pelos relatos que a vivência coletiva, anteriormente transmitida no solo dos Assentamentos, se amplia, abarcando outros estudantes.

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

Aprender a conviver e a compartilhar a vida com colegas de diferentes países é uma marca que comparece nas narrativas. Esse não é um aprendizado fácil que coloca em confronto lógicas culturais e de comportamento que são distintas, mas é um aprendizado

mútuo com a língua, com outras perspectivas sobre modos de se comportar e é possível estabelecer laços de amizade: *Em vez da gente aprender o espanhol, a gente ensinou foi o Português. Todo mundo fala um pouquinho de Português, mas, sim, eu acho que a amizade que fiz na escola foi com Zâmbia, Palestina, e tem mais... (Juliana, entrevista)”*.

A Covid-19 modificou consideravelmente a rotina do grupo, e demandou a abertura e o colocar em prática o cuidado aprendido pelas vivências nos Assentamentos, e uma forma de organização trazida do coletivo:

Então, tinha o não compartilhamento desse tipo, e quem testava positivo não estava nesses espaços, né? Eles viviam isolados. Para fora da escola, inclusive, e eram tratados. Depois, quando saísse o resultado negativo, eles voltavam e, realmente, eles tinham todo cuidado do mundo. A gente fez mais de um teste na escola, entendeu? Para poder comprovar que não tinha o vírus e, graças a Deus, depois de um tempo, todo mundo já voltou para a escola. Tem as nossas instâncias no MST, que aí envolve a turma toda, né? E tem nós de Minas Gerais, a gente se reúne para resolver os problemas. Quando alguém tem alguma dificuldade no estudo, também. Recentemente, o Artur e a Bianca foram para o isolamento e voltaram abalados, então tudo que a gente podia fazer para poder ajudar, a gente fez. principalmente nós de Minas Gerais. A gente gosta de se reunir para poder resolver isso, então a gente senta, conversa, e, se alguém tem alguma dificuldade, a gente fala. Quando eles foram para o isolamento, eu, Juliana, Leticia ficamos lá. A gente ia fazer pipoca, fazer bolo, e mandava para eles lá, então é uma parceria, né? Que é para vida toda, independente disso, um cuida do outro. (Amanda, entrevista)

A partir dos relatos, podemos identificar aprendizagens ligadas aos cuidados necessários no contexto pandêmico e no qual se reafirmam os aspectos identitários como jovens pertencentes a coletivos. Podemos conferir, assim, a maneira como se organizam para tomar decisões coletivas, a forma como lidam com os desafios da adaptação, o cuidado pelo outro e o compromisso em afirmar o pertencimento ao MST:

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

Nessa figura do aprender, pode-se identificar diferentes aprendizagens: aprendem a compartilhar o espaço material, como no caso dos alojamentos em que residem, mas também aprendem a conviver, a se posicionar e compartilhar os diferentes modos de pensar em relação à vida, além de cuidarem uns dos outros e estarem atentos e disponíveis nas dificuldades enfrentadas.

Ao refletir sobre as figuras do aprender que enunciamos neste artigo e que são transversais nos processos coletivos vividos nos Assentamentos como jovens militantes e nos Assentamentos, é importante considerar que:

[...] qualquer que seja a figura do aprender, o espaço do aprendido é, portanto, um espaço-tempo partilhado com outros homens. O que está em jogo nesse espaço-tempo não é meramente epistêmico e didático. Estão em jogo também relações com os outros e relações consigo próprio: quem sou eu, para os outros e para mim mesmo, eu, que sou capaz de aprender isso, ou que não o consigo? Analisar esse ponto é trabalhar a relação com o saber enquanto relação identitária (CHARLOT, 2000, p. 68).

Charlot (2021, p.8) afirma que “as figuras do aprender são heterogêneas, mas não são estanques, podem ser combinadas em configurações mais ou menos complementares ou, ao contrário, entrar em competição”. Nas complexidades vividas por esses jovens, na condição de migrantes, nas dificuldades com o idioma e com as diferenças culturais entre países, aprende-se a adaptar-se em outra cultura e valores e, embora a universidade se abra para os movimentos de esquerda, há controles sobre comportamentos, modos de vestir, dinâmicas militares nos modos de organização na universidade e as lógicas da avaliação. Há concorrências entre a valoração do curso, as aprendizagens coletivas, as correlações que estabelecem entre o aprendido e o vivido nas práticas médicas, mas opta-se por permanecer na universidade, construir laços de pertencimento e reafirma-se um aprender no coletivo.

4. PARA CONCLUIR

Ousamos nesse texto correlacionar a relação com o saber e a pesquisa biográfica, acompanhando a análise feita por Reis (2021) que identifica nas duas perspectivas

(...) a relação com o aprender e a formação humana, em um sentido amplo, se constroem pelos sentidos atribuídos ao vivido nos diferentes espaços sociais. Pelas atividades construímos nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos, que se articulam enquanto relação epistêmica, social e identitária com o saber. Pela pesquisa biográfica os sentidos da experiência são interpretados a partir das narrativas que permitem realizar experiência, ou seja, passar por um trabalho de reflexão sobre o vivido. Parte-se do pressuposto de que realizar experiência, a biografização, permite construção da reserva de conhecimentos disponíveis, que são as referências para novas aprendizagens (REIS, 2021, p. 14).

Refletindo sobre os apontamentos da autora, compreendemos a fertilidade de se aliar essas perspectivas teóricas pela centralidade posta nos sujeitos, nos sentidos do vivido, e das articulações entre esses sentidos e as relações epistêmicas, identitárias e sociais. Entretanto, o estudo por nós empreendido apresenta limites pois, se de um lado nos foi possível a escuta das narrativas, o aparecimento das interpretações que os sujeitos (assentados, estudantes, militantes, migrantes) atribuem as suas experiências, os engajamentos e mobilizações para o aprender, a força do coletivo que permeia sua trajetória em direção ao Ensino Superior e suas vivências na universidade, as correlações

entre os vínculos territoriais e as aprendizagens, como os relatos nos mostram, por outro lado, não nos foi possível avançar no exercício da biografização, pelas dificuldades apresentadas no percurso da produção dos dados, como já relatado. Esperamos que o ato de narrar pelas jovens e pelo Artur tenha se constituído referências para novas aprendizagens. Esperamos, ainda, que os fragmentos trazidos aqui, que são recortes de experiências amplas, tenham sido fiéis as narrativas, e contribuam para reforçar a pauta de luta pela educação dos movimentos sociais, a garantia do acesso a universidades públicas no Brasil, e a que se compreenda a força das aprendizagens que se pautam por lógicas coletivas, em contraposição às lógicas individuais e mercadológicas.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTI, J. D. B. (2015). **A noção de relação ao saber: história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira.** Tese de Doutorado em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil.
- CASTRO, A. A.; NETO, A. C. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, v. 21, n. 21, p. 69-96, 2012.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, B. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CHARLOT, B. **A Relação com o Saber nos meios populares: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio.** CIIE/Livpsic, dezembro, 2009.
- CHARLOT, B. **Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea.** São Paulo: Cortez, 2020
- CHARLOT, B. Os Fundamentos Antropológicos de uma Teoria da Relação com o Saber. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 1, e21021001, jan./mar. 2021.
- COSNEFROY, L. Saber (Relação com o). In: ZANTEN, A. V. **Dicionário de Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 712-714.
- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figura do indivíduo- projeto. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016.

IORIO, J. C.; FONSECA, M. L. Estudantes brasileiros no ensino superior português: construção do projeto migratório e intenções de mobilidade futura. **Finisterra**, v. 53, n. 109, p. 3-20, 2018.

HAESBAERT, R. **Viver no limite**: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção. Editora Bertrand Brasil, 2014.

KOLLING, E. J.; VARGAS, M. C.; CALDART, R. S.. MST e Educação. In: CALDART, R. S., et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 502-509, 2012.

LEÃO, G.; ANTUNES-ROCHA, M. I. **Juventudes do Campo**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

REIS, R. Diálogos entre Questões de Pesquisa que Orientam a Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot e a Pesquisa Biográfica em Educação de Christine Delory-Momberger. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 3, p. e21023003, 2021.

SANTOS, A. R.; BARBOSA, L. P. Movimentos sociais do campo, práxis política e inclusão em educação: Perspectivas e avanços no Brasil contemporâneo. **Arquivos de Análise de Políticas Educacionais**, v. 30, p. 3-3, 2022.

SIQUEIRA, S.; SANTOS, M. A. Emigração, crise econômica e retorno: o caso da Microrregião de Governador Valadares. **Anais**, p. 1-24, 2016. Disponível em: <http://www.abep.org.br/~abeporgb/publicacoes/index.php/anais/article/viewFile/2054/2013>. Acesso em junho, 2022.

SOUZA, M. A. de. Pesquisa educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

VERCELLINO, S. Una Contribución a la Fundamentación Epistémica y Delimitación Teórica de la Noción de ‘Relación con el Saber’. **Revista Internacional Educon**; 2 (1); e21021007, 2021. <https://doi.org/10.47764/e21021007>

VILARINO, M. T. B.; GENOVEZ, P. F. (Org.). **A Luta Pela Terra no Vale do Rio Doce**: conflitos e estratégias. Governador Valadares: Ed. Univale. 2019.