



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CHARLES GOMES MARTINS

**HISTÓRIAS DE VIDAS DE ESTUDANTES PERNAMBUCANOS SOBRE AS
EXPERIÊNCIAS DE MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL, DO
PROGRAMA GANHE O MUNDO (2012-2022), DA REDE PÚBLICA DE ENSINO**

RECIFE

2024

CHARLES GOMES MARTINS

HISTÓRIAS DE VIDAS DE ESTUDANTES PERNAMBUCANOS SOBRE AS
EXPERIÊNCIAS DE MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL, DO
PROGRAMA GANHE O MUNDO (2012-2022), DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Tese apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE)
como requisito parcial para a obtenção do
título de Doutor/a em Educação.

Linha de Pesquisa: Identidades e
Memórias.

Orientador: Prof. Dr. José Luís Simões.

RECIFE

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca do Centro de Educação

Martins, Charles Gomes.

Histórias de vidas de estudantes pernambucanos sobre as experiências de mobilidade acadêmica internacional, do Programa Ganhe o Mundo (2012-2022), da Rede Pública de Ensino / Charles Gomes Martins. - Recife, 2024.

528 f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Orientação: José Luís Simões.

1. Mobilidade acadêmica; 2. Histórias de vidas; 3. Sociologia figuracional; 4. Retrato sociológico; 5. Análise de redes. I. Simões, José Luís. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

CDD 370

CHARLES GOMES MARTINS

HISTÓRIAS DE VIDAS DE ESTUDANTES PERNAMBUCANOS SOBRE AS
EXPERIÊNCIAS DE MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL, DO
PROGRAMA GANHE O MUNDO (2012-2022), DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. **Linha de Pesquisa:** Identidades e Memórias.

Aprovado em: 26 / 06 / 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Luís Simões (orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edilson Fernandes de Souza (examinador interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Tony Honorato (examinador externo)
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Ernani Ribeiro Nunes (examinador interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Marcos Aurélio Dornelas da Silva (examinador externo)
Arquivo Público Estadual de Pernambuco

Dedico este trabalho acadêmico e de vida a Deus, à minha mãe Luciana Martins, aos sobrinhos Larissa, Felipe e Isabele, à minha avó Maria, às amadas amigas Nair, Ilídia e Corália (*In Memoriam*), à minha amada amiga Flávia Puca (*In Memoriam*), aos amigos Fátima e Ana (*In Memoriam*), Vilma, Neide e Valderez, Marizete, Rita, Tássia, Charles Everton, Renata, Selma, Isolda, Sandra, Renata, Daniela, Albertina, Izabel, Rozeli, Catarina, às queridas amigas Ilma e Rosália (*In Memoriam*), que me levou à música com o seu talento especial, à querida Dona Zilda e à Aldice que me ajudaram na formação escolar, a todos os amigos que acompanharam a travessia e aos mais de oito mil estudantes do PGM e às suas famílias. Os mais sinceros agradecimentos.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um valor humano difícil de ser conquistado, contudo almejado por todos. Ao iniciar esse momento, agradeço a Deus por ter me dado oportunidade de realizar esse sonho que não se iniciou agora e retrata o investimento de uma vida.

À minha mãe Luciana Martins, pelo amor, coragem e fé, em contribuir com todas as áreas em minha formação humana.

Ao meu pai, José Martins Neto (*in memoriam*), com que Deus não permitiu o encontro por muito tempo na existência humana. Contudo, carrego a genética e a força das histórias sobre ele, contadas por minha mãe e avós.

As avós Maria, Doralice, Pedro e Luís (*in memoriam*) que acompanharam de forma distinta meu desenvolvimento, mas contribuíram com a minha história de vida.

A Elida, psicóloga que tem me ajudado nas descobertas da vida e na gestão das emoções.

Ao meu professor e orientador Prof. Dr. José Luís Simões, pela amizade, compreensão e apoio permanente.

Ao amigo Ernani, por incentivo, amizade e apoio em todo o processo na vida e na tese.

Aos amigos Tulane, Catarina e Marcos Dornelas, pelo estudo sobre Norbert Elias em nosso grupo de pesquisa.

Aos professores Eliete Santiago, Maria Lúcia, Telma, Ester, Edilson, Alexandre Freitas e Tony, pela contribuição acadêmica em minha formação.

Aos amigos Vanússia, Eliaquim e Nete Sá, Sandra, Eunice Santos, Rafael, Diego, Marinalda, Maroca (*in memoriam*), Aldemir, Ana Paula, Jairo e Rebeca.

À Igreja Presbiteriana, representada pelos pastores que contribuíram em minha vida: José Ernando, Adalto e Silas.

Ao Pastor Maely Vilela, pelas aprendizagens, pelas disposições paternas desenvolvidas e pelo incentivo para o talento musical através do piano.

À amiga Janete e à família coreana Kong Pil Choi, pelo apoio durante o Bacharelado em Teologia pelo SPN.

À família Trindade, que, com grande afetividade, apoiou-me ao longo da experiência pastoral.

À equipe da Escola Técnica Estadual Advogado José David Gil Rodrigues, pelo apoio na jornada pedagógica.

Aos estudantes pós intercambistas do PGM Jonas, Arthur, Marília, Mateus, Savana, Yamin, Maria Eduarda, Thomas, Victor e Sarah, por compartilharem as vidas e a trajetória.

Aos amigos e aos colegas do PGM Molina, Marizete, Renata, Albertina, Daniela, Fabíola, Ângela, Lyzandra, Vitória, Marta, Leilane, Jânia, Rosaly, Amália, Edson e Janaína, que trabalharam comigo na construção de sonhos dos estudantes em Pernambuco.

Ao Governo de Pernambuco, que, através da Facepe, contribuiu por meio do financiamento da pesquisa.

Ao Presidente Lula, que, através das políticas públicas de incentivo à Pós-Graduação, contribuiu com a bolsa de incentivo da pesquisa (MEC/UFPE).

Ao ex-governador Eduardo Campos (*in memoriam*), que acreditou que seria possível levar estudantes da escola pública de Pernambuco para onze países (EUA, Canadá, Nova Zelândia, Austrália, Argentina, Chile, Colômbia, Uruguai, Espanha, Alemanha e Inglaterra).

A experiência é algo que (nos) acontece e que as 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 em outros cantos. (Larrosa, 2014, p. 10).

RESUMO

A experiência de mobilidade acadêmica dos estudantes do Ensino Médio, do Programa Ganhe o Mundo em Pernambuco (2012-2022) é uma tese que apresenta aspectos distintos de outras pesquisas pelo ineditismo e pela inovação em seu desenvolvimento. O PGM enviou oito mil quatrocentos e noventa e sete estudantes para onze países: EUA, Canadá, Nova Zelândia, Austrália, Argentina, Chile, Colômbia, Uruguai, Espanha, Alemanha e Inglaterra. Até o momento, existem lacunas sobre os possíveis resultados dessa experiência internacional na vida dos discentes. A nossa inquietação se inscreve não somente pelo fato de que não há estudos acadêmicos que analisem o impacto desse programa na vida dos estudantes pernambucanos, mas se propõe a analisar o processo de estabelecimento construído na relação dos estudantes intercambistas no país estrangeiro com a configuração familiar e escolar. O questionamento investigativo tem como foco as seguintes proposições: em que medida a experiência de intercâmbio contribuiu para o desenvolvimento de disposições dos estudantes e fomentou estratégias identitárias apreendidas? Será que visualizamos, na experiência de intercâmbio, indícios da relação de poder entre estabelecidos (residentes no país) e *outsiders* (alunos PGM) com implicações para o desenvolvimento biopsicossocial dos estudantes? A pesquisa foi estruturada de acordo com o **objetivo geral** que consistiu em analisar o processo de estabelecimento construído na relação dos estudantes intercambistas no país estrangeiro com a configuração familiar e escolar. No intuito de aprofundar o estudo, delimitamos os seguintes **objetivos específicos**: compreender a trajetória de vida dos estudantes diante da experiência de mobilidade acadêmica; identificar as redes de interdependência estabelecidas entre os estudantes intercambistas e entender as táticas adotadas dos estudantes para se manter no intercâmbio consoante à relação estabelecidos-outsiders. A **fundamentação teórica** baseia-se nos pressupostos teóricos de Norbert Elias e Bernard Lahire, que são distantes no tempo histórico, contudo se aproximam em reflexões sociológicas. Como metodologia, adotamos a história oral de vida que resultou em dez retratos sociológicos dos estudantes pós intercambistas do PGM. Para aprofundamento, utilizamos a análise de redes para mapear a interdependência entre eles e demais atores envolvidos na história de suas vidas. Como **resultado** de nossa pesquisa, identificamos que a experiência de mobilidade promovida pelo PGM contribuiu de forma significativa para a vida dos

estudantes, influenciando as diversas dimensões de seu desenvolvimento biopsicossocial, resultando em mudanças na forma de ver, sentir e agir, diante da vida. A descrição narrativa das trajetórias dos estudantes do nascimento até a experiência atual, sendo interceptados pela experiência de intercâmbio, possibilitou a construção de suas histórias de vida mediante memórias, com a verificação de redes interdependentes de suporte emocional e social que minimizaram as dificuldades da experiência e o choque cultural. As táticas adotadas pelos estudantes ao longo da experiência de intercâmbio foram as mais diversas e demonstraram a capacidade que os indivíduos têm de superação e ressignificação. A relação estabelecidos-*outsiders*, caracterizada pela maioria dos intercambistas, não impediu nenhuma ação de superação dos estudantes em todos os momentos de desconforto causados na mudança de vida.

Palavras-chave: mobilidade acadêmica; histórias de vidas; sociologia figuracional; retrato sociológico; análise de redes.

ABSTRACT

The experience of academic mobility of high school students, the Ganhe o Mundo Program in Pernambuco (2012-2022) is a thesis that presents distinct aspects of other research by ineditism and innovation in its development. The PGM sent eight thousand four hundred ninety-seven students to eleven countries: USA, Canada, New Zealand, Australia, Argentina, Chile, Colombia, Uruguay, Spain, Germany and England. So far, there are gaps about the possible results of this international experience in the life of students. Our concern is not only due to the fact that there are no academic studies that analyze the impact of this program on the lives of students from but it proposes to analyze the establishment process built in the relationship of students in a foreign country with family and school setting. The investigative questioning focuses on the following propositions: to what extent did the exchange experience contribute to the development of students' dispositions and fostered strategies of identity? Do we see, in the exchange experience, evidence of the power relationship between established (residents in the country) and outsiders (PGM students) with implications for the biopsychosocial development of students? The research was structured according to the general objective that consisted in analyzing the establishment process built on the relationship of exchange students in a foreign country with the family and school setting. In order to deepen the study, we delimit the following specific objectives: understand the life trajectory of students before the experience of academic mobility; identify the networks of interdependence established among exchange students and understand the tactics adopted by students to stay in exchange according to the relationship established-outsiders. The theoretical foundation is based on the theoretical assumptions of Norbert Elias and Bernard Lahire, who are distant in historical time, but approach in sociological reflections. As a methodology, we adopted the oral life history that resulted in ten sociological portraits of the students post-exchange PGM. To deepen, we use the analysis of networks to map the interdependence between them and other actors involved in their life story. As a result of our research, we identified that the mobility experience promoted by PGM contributed significantly to the lives of students, influencing the various dimensions of their biopsychosocial development, resulting in changes in the way they see, feel and act, before life. The narrative description of the students' trajectories from birth to the current experience, being intercepted by the exchange experience, made it possible to

construct their life stories through memories, with the verification of interdependent networks of emotional and social support that minimized the difficulties of the experience and the cultural shock. The tactics adopted by students throughout the exchange experience were the most diverse and demonstrated the capacity that individuals have to overcome and resignification. The relationship established-outside, characterized by most interculturalists, did not prevent any action of overcoming students in all moments of discomfort caused in the change of life.

Keywords: academic mobility; life stories; figurative sociology; sociological portrait; network analysis.

RESUMEN

La experiencia de movilidad académica de los estudiantes de secundaria del Programa Ganhe o Mundo en Pernambuco (2012-2022) es una tesis que presenta aspectos distintos de otras investigaciones por el ineditismo y la innovación en su desarrollo. El PGM envió a 8.497 estudiantes a once países: EE.UU., Canadá, Nueva Zelanda, Australia, Argentina, Chile, Colombia, Uruguay, España, Alemania e Inglaterra. Hasta el momento, hay lagunas sobre los posibles resultados de esta experiencia internacional en la vida de los estudiantes. Nuestra preocupación se inscribe no solo por el hecho de que no hay estudios académicos que analicen el impacto de este programa en la vida de los estudiantes pernambucanos, pero se propone analizar el proceso de establecimiento construido en la relación de los estudiantes en el país extranjero con la configuración familiar y escolar. El cuestionamiento investigativo se centra en las siguientes proposiciones: ¿En qué medida la experiencia de intercambio contribuyó al desarrollo de las disposiciones de los estudiantes y fomentó estrategias identitarias aprehendidas? Visualizamos, en la experiencia de intercambio, indicios de la relación de poder entre establecidos (residentes en el país) y outsiders (alumnos PGM) con implicaciones para el desarrollo biopsicosocial de los estudiantes? La investigación se estructuró de acuerdo con el objetivo general que consistió en analizar el proceso de establecimiento construido en la relación de los estudiantes intercambistas en el país extranjero con la configuración familiar y escolar. Con el fin de profundizar en el estudio, hemos delimitado los siguientes objetivos específicos: comprender la trayectoria de vida de los estudiantes ante la experiencia de movilidad académica; identificar las redes de interdependencia establecidas entre los estudiantes intercambistas y entender las tácticas adoptadas por los estudiantes para mantenerse en el intercambio según la relación establecidos-outsideers. La base teórica se basa en los supuestos teóricos de Norbert Elias y Bernard Lahire, que son distantes en el tiempo histórico, sin embargo se aproximan en reflexiones sociológicas. Como metodología, adoptamos la historia oral de vida que resultó en diez retratos sociológicos de los estudiantes post-intercambio del PGM. Para profundizar, utilizamos el análisis de redes para mapear la interdependencia entre ellos y otros actores involucrados en la historia de sus vidas. Como resultado de nuestra investigación, identificamos que la experiencia de movilidad promovida por el PGM contribuyó significativamente a la vida de los estudiantes, influyendo en las

diversas dimensiones de su desarrollo biopsicosocial, resultando en cambios en la forma de ver, sentir y actuar, ante la vida. La descripción narrativa de las trayectorias de los estudiantes desde el nacimiento hasta la experiencia actual, siendo interceptados por la experiencia de intercambio, permitió la construcción de sus historias de vida mediante memorias, con la verificación de redes interdependientes de apoyo emocional y social que minimizaron las dificultades de la experiencia y el choque cultural. Las tácticas adoptadas por los estudiantes a lo largo de la experiencia de intercambio fueron las más diversas y demostraron la capacidad que tienen los individuos para superar y resignificación. La relación establecido-outsiders, caracterizada por la mayoría de los intercambistas, no impidió ninguna acción de superación de los estudiantes en todos los momentos de incomodidad causados en el cambio de vida.

Palabras clave: movilidad académica; historias de vida; sociología figurativa; retrato sociológico; análisis de redes; retrato sociológico; análisis de red.

RÉSUMÉ

L'expérience de mobilité académique des lycéens, du programme Ganhe o Mundo [Découvrez le Monde] de l'état de Pernambuco (2012-2022) est une thèse qui présente des aspects différents des autres recherches en raison de son originalité et de son innovation dans son développement. PGM a envoyé huit mille quatre cent quatre-vingt-dix-sept étudiants dans onze pays : États-Unis, Canada, Nouvelle-Zélande, Australie, Argentine, Chili, Colombie, Uruguay, Espagne, Allemagne et Angleterre. À ce jour, il existe des lacunes quant aux résultats possibles de cette expérience internationale dans la vie des étudiants. Notre préoccupation n'est pas seulement due au fait qu'il n'existe pas d'études académiques qui analysent l'impact de ce programme sur la vie des étudiants de l'état de Pernambuco, mais elle propose d'analyser le processus d'établissement construit sur la relation entre les étudiants en pays étranger et leur configuration familiale et scolaire. Le questionnement d'investigation se concentre sur les propositions suivantes : dans quelle mesure l'expérience d'échange a-t-elle contribué au développement des dispositions des étudiants et favorisé les stratégies identitaires apprises ? Avons-nous vu, dans l'expérience d'échange, des signes de relations de pouvoir entre personnes établies (résidents du pays) et étrangers (étudiants PGM) avec des implications pour le développement biopsychosocial des étudiants ? La recherche a été structurée selon **l'objectif général**, qui consistait à analyser le processus d'établissement construit sur la relation entre les étudiants en échange dans un pays étranger et leur configuration familiale et scolaire. Afin d'approfondir l'étude, nous avons défini les **objectifs spécifiques** suivants : comprendre le parcours de vie des étudiants confrontés à l'expérience de la mobilité académique ; identifier les réseaux d'interdépendance établis entre les étudiants en échange et comprendre les tactiques adoptées par les étudiants pour maintenir l'échange en fonction de la relation personnes établies-étrangers. Le **fondement théorique** repose sur les hypothèses théoriques de Norbert Elias et de Bernard Lahire, lointaines dans le temps historique, mais proches dans les réflexions sociologiques. En tant que méthodologie, nous avons adopté l'histoire de vie orale qui a abouti à dix portraits sociologiques d'étudiants post-échange PGM. Pour approfondir, nous avons utilisé l'analyse de réseau pour cartographier l'interdépendance entre eux et d'autres acteurs impliqués dans l'histoire de leur vie. **À la suite** de nos recherches, nous avons identifié que l'expérience de mobilité promue

par le PGM contribuait de manière significative à la vie des étudiants, en influençant les différentes dimensions de leur développement biopsychosocial, entraînant des changements dans leur façon de voir, de ressentir et d'agir face à la vie. La description narrative des trajectoires des étudiants depuis la naissance jusqu'à leur expérience actuelle, interceptée par l'expérience d'échange, a permis la construction de leurs histoires de vie à travers les souvenirs, avec la vérification de réseaux interdépendants de soutien affectif et social qui minimisent les difficultés de l'expérience et le choc culturel. Les tactiques adoptées par les étudiants tout au long de l'expérience d'échange ont été très diverses et ont démontré la capacité des individus à se dépasser et à donner un nouveau sens. La relation personnes établies-étrangers, caractérisée par la majorité des étudiants en échange, n'a pas empêché les étudiants de surmonter les moments d'inconfort provoqués par le changement de vie.

Mots-clés: mobilité académique; histoires de vie; sociologie figurative; portrait sociologique; analyse du réseau.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	– O Programa Ganhe o Mundo	144
Imagem 2	– Primeiro embarque dos estudantes do PGM.....	153
Imagem 3	– Entrega de tablets para os intercambistas do PGM	154
Imagem 4	– Parceria com o Consulado Americano para ensino de línguas aos estudantes da rede e apoio ao PGM.....	155
Imagem 5	– Retorno da primeira turma do PGM para os Estados Unidos, quando foi recepcionada pelo Governador Eduardo Campos.....	156
Imagem 6	– Oportunidade para ingresso de novos estudantes do PGM	157
Imagem 7	– A volta dos intercambistas.....	158
Imagem 8	– Apresentação do PGM no fórum de líderes do Norte/Nordeste.....	159
Imagem 9	– Preparação para o embarque para Nova Zelândia.....	160
Imagem 10	– Permanência de estudantes após o PGM para continuidade dos estudos no país estrangeiro	161
Imagem 11	– Estudantes intercambistas do PGM Esportivo no embarque para o Canadá.....	162
Imagem 12	– Primeira turma do PGM Musical para o Canadá.....	162
Imagem 13	– O retrato sociológico de Arthur Silva Araújo.....	164
Imagem 14	– O retrato sociológico de Jonas do Nascimento Tavares Araújo	209
Imagem 15	– O retrato sociológico de Marília Azevedo do Nascimento	245
Imagem 16	– O retrato sociológico de Savana Silva de Souza.....	283
Imagem 17	– O retrato sociológico de Yasmin Marques de Souza.....	314
Imagem 18	– O retrato sociológico de Maria Eduarda Ferreira Chaves	340
Imagem 19	– O retrato sociológico de Thomas Ravelli Correia	374
Imagem 20	– O retrato sociológico de Lucas Victor de Carvalho Gomes	385
Imagem 21	– O retrato sociológico de Sarah Monteiro da Silva	412
Imagem 22	– O retrato sociológico de Mateus Alexandre da Silva	435
Imagem 23	– DECISÃO - “Quem apoiou na decisão de ser intercambista?”	461
Imagem 24	– AFETIVIDADE - “Você se considerou numa relação mais próxima e afetiva com qual pessoa durante todo o período de intercâmbio?”	463
Imagem 25	– DIFICULDADE - “Quem apoiou nas dificuldades durante todo o processo de intercâmbio no país estrangeiro?”	465
Imagem 26	– MUDANÇA DE COMPORTAMENTO - “Quem você acha que contribuiu para a sua possível mudança de comportamento?”	467

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sintético dos descritores	39
Quadro 2 – Levantamento de pesquisas na base de dados BDTD utilizando o descritor “mobilidade acadêmica”	41
Quadro 3 – Levantamento descritivo de pesquisas na base de dados BDTD (mestrado/doutorado) por tempo cronológico	65
Quadro 4 – Produções, teses e dissertações do repositório digital da UFPE	67
Quadro 5 – Sintético de descritores de artigos acadêmicos	68
Quadro 6 – Produções de artigos científicos sobre mobilidade acadêmica	72
Quadro 7 – Teses e Dissertações – Repositório da CAPES.....	83
Quadro 8 – Caracterização dos entrevistados da pesquisa.....	136
Quadro 9 – Linha do tempo do PGM	145
Quadro 10 – Programas de intercâmbio que surgiram após o PGM.....	146
Quadro 11 – Formato da oferta do curso intensivo inglês/espanhol	147
Quadro 12 – Equipe do PGM- Sede da Secretaria de Educação de Pernambuco .	151
Quadro 13 – Equipe do PGM-Local (GRES).....	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Oferta do curso de línguas PGM	147
Tabela 2 – Total de investimentos realizados no curso de línguas	148
Tabela 3 – Quantitativo de estudantes contemplados no programa de intercâmbio	148
Tabela 4 – Total de investimentos realizados no intercâmbio	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALACIP	Associação Latino-Americana de Ciência Política
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
COVID-19	Coronavírus
CsF	Ciências sem Fronteiras
ERASMUS	European Community Action Scheme for the Mobility of University Studen
FACEPE	Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de PE
FNPETI	Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL OCDE	Mercado Comum do Sul Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
MG	Minas Gerais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGS	Organizações Não Governamentais
PCSF	Programa Ciências Sem Fronteiras
PE	Pernambuco
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PGM	Programa Ganhe o Mundo
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGIE	Programa de Pós-Graduação em Informática e Educação
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEEP	Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco
SNA	Social Network Analysis
SPN	Seminário Presbiteriano do Norte
UCS	Universidade Caxias do Sul
UENP	Universidade Estadual Norte do Paraná

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISINUS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	25
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	34
2.1	PESQUISAS SOBRE A MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL NO MUNDO CONTEMPORÂNEO	36
2.2	AS TEORIAS SOCIOLÓGICAS APLICADAS À MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL	85
3	NORBERT ELIAS: TRAJETÓRIA DE DESAFIOS EM SUA VIDA	89
4	BERNARD LAHIRE: RETRATO SOCIOLÓGICO DE UM HOMEM PLURAL	105
5	PERCURSO METODOLÓGICO	113
6	AS BASES DO MÉTODO UTILIZADO	115
6.1	HISTÓRIA ORAL DE VIDA COMO METODOLOGIA E TÉCNICA	115
6.2	PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS PARA COLETA E DADOS DA PESQUISA	134
7	PROCEDIMENTO DE TRATAMENTO DOS DADOS	142
7.1	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	142
8	A MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL EM PERNAMBUCO ATRAVÉS DO PROGRAMA GANHE O MUNDO	145
9	AS HISTÓRIAS DE VIDA DE ESTUDANTES DO PROGRAMA GANHE O MUNDO	163
9.1	RETRATO SOCIOLÓGICO DE ARTHUR SILVA ARAÚJO - CANADÁ	165
9.1.1	Quando a história começou...	165
9.1.2	A configuração familiar e a proteção materna	168
9.1.3	O <i>bullying</i> na trajetória de vida	170
9.1.4	As memórias apagadas da infância	171
9.1.5	A educação civilizatória das tias	172
9.1.6	As experiências escolares e a alfabetização	174
9.1.7	A igreja como espaço socializador	176
9.1.8	A experiência socializadora no Ensino Médio antes do intercâmbio...	178
9.1.9	A contribuição da família brasileira para o intercâmbio	184
9.1.10	A experiência de intercâmbio no Canadá	184
9.1.11	A experiência de mobilidade acadêmica no Canadá – o	

desembarque.....	185
9.1.12 A família canadense – adoção afetiva.....	186
9.1.13 A escola internacional.....	188
9.1.14 A volta para o Brasil – escola de Ensino Médio-retorno	189
9.1.15 O retorno ao Canadá em 2023 após dez anos	195
9.1.16 A intersecção das teorias eliasianas com a sociologia de escala individual de Lahire	200
9.2 RETRATO SOCIOLÓGICO – JONAS DO NASCIMENTO TAVARES ARAÚJO– ESTADOS UNIDOS	210
9.2.1 A experiência educativa na escola.....	214
9.2.2 A experiência profissional nos Estados Unidos	228
9.2.3 A intersecção das teorias elisianas com a sociologia de escala individual de Lahire.....	237
9.3 RETRATO SOCIOLÓGICO – MARÍLIA AZEVEDO DO NASCIMENTO – NOVA ZELÂNDIA	246
9.3.1 A adoção pelas tias professoras	247
9.3.2 A escola e a violência através do <i>bullying</i>	249
9.3.3 Memórias de violência e superação	253
9.3.4 A escola internacional da Nova Zelândia – <i>bullying</i> (xenofobia e racismo).....	260
9.3.5 A entrevista e o despertar das emoções	265
9.3.6 Sentir-se <i>outsiders</i> ou ser <i>outsiders</i> na vida.....	267
9.3.7 O autismo em sua vida	268
9.3.8 A intersecção das teorias elisianas com a sociologia de escala individual de Lahire.....	271
9.4 RETRATO SOCIOLÓGICO - SAVANA SILVA DE SOUZA - AUSTRÁLIA.....	283
9.4.1 A experiência de mobilidade acadêmica em sua vida	297
9.4.2 A pandemia e a ansiedade com a perda de foco na vida	307
9.4.3 A intersecção das teorias elisianas com a sociologia de escala individual de Lahire.....	308
9.5 RETRATO SOCIOLÓGICO - YASMIN MARQUES DE SOUZA – ESPANHA	315
9.5.1 Memórias da infância	317
9.5.2 A preparação para o intercâmbio e a crise de ansiedade	320

9.5.3	O racismo estrutural na sociedade	323
9.5.4	As táticas de sobrevivência aplicadas.....	326
9.5.5	A experiência que oportuzou outras experiências.....	329
9.5.6	A intersecção das teorias elisianas com a sociologia de escala individual de Lahire.....	332
9.6	RETRATO SOCIOLÓGICO – MARIA EDUARDA FERREIRA CHAVES – ARGENTINA.....	341
9.6.1	A adoção paterna do avô Malaquias	342
9.6.2	A disposição religiosa e a fé.....	345
9.6.3	A escola como espaço de transformação.....	345
9.6.4	Quando a mãe voltou para a escola.....	346
9.6.5	A simpatia em busca da aprovação	347
9.6.6	As memórias podem conduzir o futuro	347
9.6.7	O Ensino Médio e a escola pública	348
9.6.8	O apoio materno diante da experiência de mobilidade	349
9.6.9	A emoção do embarque	350
9.6.10	A paternidade e a transferibilidade de disposições.....	352
9.6.11	A família afetiva no intercâmbio	353
9.6.12	O <i>habitus</i> da família argentina.....	354
9.6.13	A discriminação aparentemente invisível na Argentina	355
9.6.14	As relações interdependentes de apoio	356
9.6.15	O retorno para o Brasil e a conexão afetiva	356
9.6.16	O intercâmbio e a transformação da identidade	357
9.6.17	A intersecção das teorias elisianas com a sociologia de escala individual de Lahire.....	367
9.7	RETRATO SOCIOLÓGICO – THOMAS RAVELLI DE L. CORREIA – CHILE	375
9.7.1	A intersecção das teorias elisianas com a sociologia de escala individual de Lahire.....	381
9.8	RETRATO SOCIOLÓGICO – LUCAS VICTTOR DE CARVALHO GOMES – URUGUAI.....	386
9.8.1	Os avós e a educação protetora	388
9.8.2	A disposição religiosa marcante em sua vida.....	392
9.8.3	A descoberta do PGM e do intercâmbio	397

9.8.4	O <i>habitus</i> em transferibilidade no Uruguai.....	400
9.8.5	A pandemia e o agravamento da saúde.....	401
9.8.6	Machismo no ambiente de trabalho e distinção social	402
9.8.7	A intersecção das teorias elisianas com a sociologia de escala individual de Lahire.....	406
9.9	RETRATO SOCIOLÓGICO – SARAH MONTEIRO DA SILVA – COLÔMBIA.....	413
9.9.1	A religiosidade como prática de vida.....	420
9.9.2	Ensino Médio e as desafios	421
9.9.3	A família colombiana e o <i>hábitus</i>	423
9.9.4	A descoberta da apetência pelo ensino.....	427
9.9.5	A intersecção das teorias elisianas com a sociologia de escala individual de Lahire.....	430
9.10	RETRATO SOCIOLÓGICO – MATEUS ALEXANDRE DA SILVA – ALEMANHA.....	436
9.10.1	A experiência de intercâmbio na Alemanha	442
9.10.2	Os imigrantes na Alemanha e a discriminação	445
9.10.3	Os desafios da formação universitária	450
9.10.4	A intersecção das teorias elisianas com a sociologia de escala individual de Lahire.....	452
10	AS REDES DE INTERDEPENDÊNCIA DOS ESTUDANTES DO PGM E A INTERSECÇÃO COM OS RETRATOS SOCIOLÓGICOS.....	458
11	CONSIDERAÇÕES FINAIS	472
	REFERÊNCIAS	482
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	500
	APÊNDICE B – DADOS DA ENTREVISTA.....	506
	APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E DADOS CONEXOS (MODELO).....	507
	APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E DADOS CONEXOS.....	508
	APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E DADOS CONEXOS.....	509
	APÊNDICE F – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E DADOS CONEXOS.....	510

APÊNDICE G – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E DADOS CONEXOS.....	511
APÊNDICE H – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E DADOS CONEXOS.....	512
APÊNDICE I – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E DADOS CONEXOS.....	513
APÊNDICE J – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E DADOS CONEXOS.....	514
APÊNDICE K – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E DADOS CONEXOS.....	515
APÊNDICE L – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E DADOS CONEXOS.....	516
APÊNDICE M – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E DADOS CONEXOS.....	517
APÊNDICE N – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E DADOS CONEXOS.....	518
APÊNDICE O – MODELO DA CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS SOBRE DEPOIMENTO ORAL	519
APÊNDICE P – LEI 14.512/2011 DE IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA GANHE O MUNDO E PERNAMBUCO	520
APÊNDICE Q – INSTRUÇÃO NORMATIVA DE REGULAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O PROGRAMA GANHE O MUNDO	524

1 INTRODUÇÃO

No frio, com os jardins e os parques, as flores, o eucalipto e o chocolate, nas colinas Antas, Columinho, Ipiranga, Magano, Monte Sinai, Quilombo e Triunfo, localiza-se a cidade de Garanhuns, local onde se iniciou a história da minha vida.

Como em toda narrativa, será preciso sintetizar anos de vivências, lutas, vitórias, conquistas, desafios, resiliência e sonhos. Alguns foram realizados, outros prorrogados, mas vividos em uma trajetória de vida de muito esforço, estudo, dedicação e fé. Foram aproveitadas as oportunidades educacionais com a esperança de dias melhores, com transformações de vida e de futuro.

Na escola pública, estudei o Ensino Fundamental no Colégio Presbiteriano de Heliópolis, que se localizava ao lado da Igreja Presbiteriana de Heliópolis. Escola e igreja se integravam na minha vida como espaços de transformação. Após o Ensino Fundamental, fui contemplado com uma bolsa integral, no Colégio Presbiteriano Quinze de Novembro. Ao receber a bolsa, não somente pude usufruir de conhecimentos acadêmicos, mas também ver materializado o sonho de estudar nessa escola privada que, para a minha realidade de vida vulnerável socialmente, seria impossível.

No Colégio Quinze, cursei o Ensino Médio e tocava piano nos cultos. O contato com a música me conectava às artes e à constante necessidade de mudar a minha história de vida. Pensava e orava, pedindo a Deus que me ajudasse a “ganhar o mundo”. No meu pedido, ainda no mundo das “ideias não materializadas”, havia o sonho de conhecer culturas, países, pessoas, museus, histórias do mundo, desbravando novas culturas e possibilidades.

Diante da realidade de vida econômica e social, os sonhos pareciam impossíveis aos olhos. Contudo, alimentados pela fé, foram se tornando realidade.

Logo de início, o primeiro desafio que se apresentava seria mudar para Recife e tentar o vestibular. Numa ação milagrosa, Deus organizou os detalhes e usou a vida de três irmãs amadas da Igreja, que gentilmente viabilizaram o apartamento para a moradia. Com o apoio da minha mãe Luciana e das queridas Nair, Ilídia e Corália (*In Memoriam*), Recife se tornou uma realidade possível.

Em meio às mudanças emocionais da juventude e à busca por definições na vida, cursei o Bacharelado em Teologia, pelo Seminário Presbiteriano do Norte, e Pedagogia, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Em 2001, finalizei o curso de Teologia e tive a primeira experiência internacional mediante um curso missionário no Panamá com pessoas de toda a América Latina, sendo essa a primeira experiência como intercambista.

A experiência de intercâmbio foi uma imersão cultural, emocional, física, social e cognitiva, que proporcionou diversas disposições, dentre elas a linguística. Ao retornar ao Brasil, continuei o curso de Pedagogia pela UFPE. Durante a formação universitária, usufruí de todas as oportunidades possíveis como estudante. Participei de pesquisas na área de Linguagem, fui bolsista do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), do Brasil Alfabetizado, do Projovem e do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O intercâmbio, além de resultar em diversas mudanças emocionais, cognitivas e sociais, sinalizou que eu estava no caminho sonhado no passado, quando residia em Garanhuns.

Nos anos entre 2008 e 2010, finalizei o Mestrado em Educação pela UFPE. Nesse período, buscava um objeto de estudo para dar continuidade às pesquisas acadêmicas do Doutorado em Educação, não o encontrando. Nesse ínterim, trabalhei em diversos espaços, como escolas privadas, públicas, Fundação Bradesco, faculdades e Organizações Não Governamentais (ONGS) internacionais (Plan International e Visão Mundial).

O trabalho de assessor de educação nas ONGS internacionais me fez retornar ao sonho primário. Após esse período, ingressei, em 2013, no Programa Ganhe o Mundo, do Governo do Estado de Pernambuco, como um dos coordenadores regionais.

Ao realizar as atividades da função de Coordenador Regional do Programa Ganhe o Mundo (PGM), o objeto de estudo emergiu e possibilitou o ingresso no Doutorado em Educação pelo PPGEdu/UFPE em 2019. Ao ser aprovado para o doutorado, submeti, juntamente com o meu orientador, o Prof. Dr. José Luís, o projeto selecionado pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de PE (FACEPE). Após esse período, recebi a bolsa Capes/MEC/UFPE de manutenção aos bolsistas da Pós-Graduação.

No decorrer do trabalho desenvolvido com os estudantes do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Governo do Estado de Pernambuco como Coordenador Regional, tive a oportunidade de levar os estudantes aos seguintes países: EUA, Nova Zelândia, Canadá e Chile.

Durante quatro anos, no período entre 2013 e 2017, houve intensa convivência com estudantes, familiares, parceiros internacionais, escolas das 17 Gerências Regionais que compõem a Secretaria de Educação, professores, gestores e funcionários. Além disso, pude conhecer a realidade educacional, social e cultural das famílias internacionais durante o momento de adaptação dos estudantes no país de destino no momento de seu acompanhamento.

Para facilitar a compreensão do processo de intercâmbio do PGM em nossa pesquisa, subdividimos em cinco etapas fundamentais: a) seleção; b) pré-embarque; c) embarque; d) intercâmbio; e) retorno ao Brasil. Todas as etapas são importantes e serão descritas e analisadas neste estudo.

Diante das etapas da experiência de intercâmbio dos estudantes do PGM, podemos identificar dificuldades que foram verbalizadas por eles após o retorno durante as apresentações sobre a experiência em suas GREs.

As mudanças de comportamento foram apontadas pelos próprios estudantes durante o desembarque e na comunicação sobre a experiência internacional.

Foi observado que os alunos, ao retornarem, apresentavam mudanças de comportamento consigo mesmo, com os colegas e com os familiares. Alguns que tinham viajado se sentindo tímidos ou retraídos antes da viagem, ao desembarcarem, falavam como a experiência mudou as suas vidas. Alguns nos encontravam no aeroporto, na chegada, e diziam: “Charles, sou outra pessoa”. Muitos adotaram novos padrões de comportamento e se diziam felizes com as mudanças.

Neste momento iremos compreender a estrutura do PGM. Na etapa de preparação (pré-embarque) para o intercâmbio, os estudantes eram orientados de que, para validar o currículo, precisavam elaborar um projeto interdisciplinar de intervenção na escola ou na comunidade.

Os critérios para a elaboração do projeto de intervenção foram explicados durante todo o processo de intercâmbio. Além de elaborarem o projeto, eles teriam, como desafio, que aplicá-lo. Com isso, havia o incentivo de que houvesse uma contrapartida apresentada da experiência.

O projeto interdisciplinar deveria apresentar elementos norteadores que potencializassem a experiência. Com isso, o estudante poderia, ao voltar do intercâmbio, compartilhar com os colegas, com a escola e com a comunidade as aprendizagens da experiência.

Para o compartilhamento das experiências, cada Gerência Regional organizava o momento de apresentação dos trabalhos. Cada estudante escolhia o formato que se relacionasse com o tema. Alguns utilizavam os recursos da tecnologia, outros elaboravam jornais, revistas ou PowerPoint de apresentação com fotos, comentários e diversas experiências.

A inquietação acadêmica principal surgiu a partir do acompanhamento das experiências vivenciadas pelos estudantes do PGM durante quatro anos. A cada processo de preparação, embarque e volta dos estudantes, observei que os estudantes apresentavam mudanças. Algo aconteceu nessas experiências que precisávamos compreender e descortinar.

Foi durante o relato verbal de estudantes que surgiu a problemática da pesquisa. Alguns estudantes relataram que se sentiram, durante o intercâmbio, rejeitados pelos colegas internacionais ou nativos do país. Alguns colegas os tratavam com desdém e preconceito, segundo relatos.

Em alguns relatos orais, houve a descrição de problemas de relação intrapessoal e interpessoal, como: preconceito social (xenofobia), racismo, choque cultural e social, emocional, dificuldades de adaptação, depressão, isolamento social, *bullying* na relação com os pares e difusão de um comportamento de superioridade por parte dos estabelecidos (colegas de classe nativos do país escolhido).

Segundo os estudantes, um dos indícios que podemos destacar era o desequilíbrio nas relações vivenciadas no intercâmbio. Havia também a dificuldade de comunicação para alguns estudantes, pois eles não conseguiam se comunicar na língua do país escolhido.

Com esses dados e conforme o acompanhamento dos estudantes no processo do intercâmbio, surgiram indícios de prática de violência simbólica e emocional através do *bullying* no relato de experiência de alguns discentes.

Para compreender os elementos que nortearam a experiência de intercâmbio dos estudantes, inquietou-nos que outros estudantes se sentiam felizes, realizados e afirmavam que não tinham vivenciado agressões verbais com intimidação providas de preconceito racial ou de *bullying*. Temos, com isso, vozes distintas que viveram a experiência de mobilidade no mesmo tempo espacial e geográfico.

Mesmo ciente de que cada ser humano apresenta características próprias quando ouvimos relatos distintos de uma experiência com as mesmas etapas e vivências, faz-se necessário analisarmos o impacto desses elementos na vida dos

estudantes, os efeitos para a vida pessoal e profissional e que experiência foi essa que possivelmente promoveu mudanças.

O questionamento investigativo dessa pesquisa tem como foco as seguintes proposições: em que medida a experiência de intercâmbio contribuiu para o desenvolvimento de disposições dos estudantes e possibilitou estratégias identitárias apreendidas?

Será que visualizamos, na experiência de intercâmbio, indícios da relação de poder entre estabelecidos (residentes no país) e *outsiders* (alunos PGM) com implicações para o desenvolvimento biopsicossocial dos estudantes? Outra questão inquietante são os efeitos da experiência de intercâmbio nas diversas dimensões na vida dos intercambistas.

A possível estigmatização sofrida pelos estudantes, conforme os relatos orais, pode demonstrar a sociodinâmica e a sociologia figuracional da relação entre estabelecidos e *outsiders* (Elias; Scotson, 2000). Entendemos, por *outsiders*, os estudantes intercambistas do PGM e, por estabelecidos, os estudantes nativos do país estrangeiro.

A relevância deste estudo se destaca pelo ineditismo do tema e pelas possíveis contribuições que podemos oferecer após os resultados ao PGM. Atualmente, não existem trabalhos sobre o Programa Ganhe o Mundo que analisem os aspectos da experiência de mobilidade acadêmica e a relação com as diversas dimensões na vida dos estudantes. Os resultados da experiência ainda se encontravam no senso comum ou em relatos verbais.

O Programa Ganhe o Mundo enviou estudantes para onze países e não temos ainda estudos que analisem o impacto dessa experiência de mobilidade acadêmica para a vida pessoal e profissional dos estudantes.

Segundo dados das GREs, identificamos vários estudantes que estão em universidades no Brasil e no exterior. Os que estão no exterior, em formação universitária, ganharam bolsas de estudos após o intercâmbio devido ao exitoso desempenho acadêmico.

Quanto à inserção profissional, fomos informados de que estudantes ocupam posições de destaque e de liderança em empresas nacionais e internacionais. Ademais, existem relatos de estudantes que se tornaram empreendedores e alcançaram publicidade e retorno econômico e pessoal. Não existem dados de estudantes que não tiveram resultados exitosos ou que a experiência não representou

desenvolvimento de competências ou disposições. Sobre isso pretendemos pesquisar posteriormente.

O fato de não ser um tema pesquisado nos impulsionou a nos debruçar com o intuito de colaborar para a área de pesquisa, oferecendo, aos atores envolvidos no processo de intercâmbio, elementos que possibilitem a reflexão sobre possíveis melhorias no oferecimento dessa experiência pelo Governo do Estado de Pernambuco.

Os dez intercambistas escolhidos para a pesquisa, atualmente, estão em outro momento da vida. Na época do intercâmbio, estavam na faixa etária de 14 a 17 anos. No período da adolescência, há uma ebulição hormonal de desenvolvimento emocional, social e identitário. A experiência de intercâmbio foi interceptada por diversos fenômenos, desde os choques culturais, sociais, econômicos, até a superação das dificuldades mediante estratégias identitárias.

Para ativar as memórias dos intercambistas, faremos uso da história oral de vida como metodologia e técnica de entrevista para elaboração e análise dos retratos sociológicos de Lahire (2004), que nos ajudaram na construção da história de vida dos estudantes.

A identificação das disposições sociais desenvolvidas pelos estudantes foi retratada a partir dos pressupostos de Lahire (2004), que, através dos Retratos Sociológicos, com o uso da Sociologia de escala individual e com a identificação dos patrimônios de disposições, contribuiu para a compreensão do fenômeno pesquisado, que é a experiência de mobilidade acadêmica.

Como hipótese às indagações, preconizamos que as experiências de intercâmbio influenciaram a vida dos estudantes nas diversas dimensões, proporcionaram transformação emocional, cognitiva e social, conduzindo-os para mudança na forma de ver, sentir e agir. Também conjecturamos de que os estudantes que sofreram dificuldades como *outsiders* criaram estratégias de sobrevivência que fortaleceram a autoestima e não houve prejuízo para o desempenho acadêmico.

O objetivo geral consistiu em analisar o processo de estabelecimento construído na relação dos estudantes intercambistas no país estrangeiro com a configuração familiar e escolar. No intuito de aprofundar o estudo, delimitamos os seguintes objetivos específicos: compreender a trajetória de vida dos estudantes diante da experiência de mobilidade acadêmica; identificar as redes de interdependência estabelecidas entre os estudantes intercambistas e entender as

táticas adotadas pelos estudantes para se manter no intercâmbio consoante à relação estabelecidos-*outsiders*.

A pesquisa se alicerça nos pressupostos teóricos da Sociologia proposta pelo alemão Elias (1993, 1994, 1997, 2001, 2011a) e Elias e Scotson (2000) que apresenta uma vasta obra publicada sobre diversos temas. Nela, destacamos as concepções sobre a teoria do processo civilizador, as relações de *outsiders* e estabelecidos, figurações sociais e *habitus*.

A Sociologia de Elias é a base de nossas discussões, e foi através desse autor que pude ver a vida com outros olhos, compreender o processo civilizador como necessário na vida dos indivíduos, reduzir os sentimentos negativos devido aos excessos de regulação emocional e social da família e da igreja, entendendo que estamos em um processo de mudança e que somos atores na vida com histórias distintas, mas que se encontram, mesmo sendo seres singulares.

Na existência dos indivíduos na sociedade, existe um marco fundamental que precisa ser desenvolvido, que é a compreensão de que somos seres interligados, conectados e interdependentes.

Norbert Elias expõe a necessidade de compreendermos que existem relações sociais interdependentes. Não podemos viver sozinhos em uma relação sem laços afetivos e sem sociabilidade.

Com o bloqueio social de mobilidade internacional que vivemos na pandemia, podemos sentir como somos interdependentes nas teias de relações humanas analisadas por Elias (1993).

Para ampliar as discussões e refletir sobre as trajetórias de vida dos pesquisados, disporemos das contribuições de Alberti (2005), Bosi (2004), Burke (2009), e Lahire (2002, 2004, 2017), que contribuiu com o retrato sociológico e possibilitou a organização e a análise da travessia sociológica dos estudantes, indicando as possíveis disposições evidenciadas em seus relatos de história oral de vida

Em nossa pesquisa, analisamos o período de dez anos (2012 a 2022) para compreender as experiências de mobilidade acadêmica construídas na relação dos estudantes do Programa Ganhe o Mundo, do Governo do Estado de Pernambuco, no país estrangeiro, com a configuração escolar e familiar.

É desafiante tentarmos entender como ocorreu a “experiência” de mobilidade acadêmica dos estudantes do PGM pelo fato de que, na literatura, existem diversas concepções para o fenômeno da experiência humana. Iremos adotar as concepções

de Larrosa (2014) sobre a experiência dos indivíduos. Para esse autor, o sujeito da experiência é alguém que se expõe, que se move, afetado pelos outros, que os afeta e que se apresenta disponível para viver essa experiência.

Do ponto de vista teórico, buscamos compreender os fenômenos e sugerir mudanças ao funcionamento do PGM, fornecendo elementos que podem subsidiar questões relevantes, como oferecer à escola pública, aos estudantes e à sociedade pernambucana uma oportunidade de reconhecimento dos possíveis resultados da experiência de intercâmbio. A pesquisa foi estruturada em onze seções, os quais serão descritos a seguir.

Na primeira seção da tese, iniciamos o estudo estabelecendo a reflexão sobre a experiência de mobilidade acadêmica do autor, através de sua história de vida, que resultou no desenvolvimento de disposições. Com isso, buscamos apresentar elementos de sua trajetória de vida ao indicar aos leitores que, através da história oral de vida, podemos mapear disposições e contribuições do processo civilizador a que os indivíduos estão submetidos.

Na segunda seção, tratamos sobre os fundamentos teóricos, sendo apresentada uma revisão de pesquisas relevantes sobre a mobilidade acadêmica internacional. Nessa etapa, destacamos que existem diversos trabalhos sobre a mobilidade acadêmica internacional para o Ensino Superior.

Contudo, sobre o nosso objeto de estudo, não há pesquisas de doutorado que abordem as questões que buscamos investigar. Podemos destacar que existem diversos trabalhos referentes ao Programa Ciências Sem Fronteiras do Governo Federal no período de 2012 a 2016. Esse programa se notabilizou como a primeira política educacional no Brasil para intercâmbio de estudantes de Graduação e Pós-Graduação. A maioria das pesquisas realizadas no Brasil sobre a mobilidade acadêmica internacional trata desse referido programa, que foi extinto em 2014.

Na terceira seção, descrevemos o percurso metodológico e a utilização da história oral de vida, da análise de redes e da estruturação do retrato sociológico dos dez estudantes representantes de seus países.

Na quarta seção, apresentamos a mobilidade acadêmica internacional em Pernambuco por meio do Programa Ganhe o Mundo (*High School*). Também estabelecemos a relação das experiências internacionais de mobilidade com atualização e inserção de novas aprendizagens de disposições promovidas por esse programa. Nos propomos a descrever a estrutura pedagógica, o funcionamento

interno de gestão e equipes, assim como a apresentação de dados do Governo de Pernambuco sobre o PGM.

Na quinta seção, descrevemos o percurso metodológico e a utilização da história oral de vida, da análise de redes e da estruturação do retrato sociológico dos dez estudantes representantes de seus países.

Na sexta seção, apresentamos as bases do método utilizado e na sétima seção os procedimentos de tratamento dos dados.

Na oitava seção, apresentamos a mobilidade acadêmica internacional em Pernambuco por meio do Programa Ganhe o Mundo (*High School*). Também estabelecemos a relação das experiências internacionais de mobilidade com atualização e inserção de novas aprendizagens de disposições promovidas por esse programa. Nos propomos a descrever a estrutura pedagógica, o funcionamento interno de gestão e equipes, assim como a apresentação de dados do Governo de Pernambuco sobre o PGM.

Na nona seção, abordamos as histórias de vida dos dez estudantes do Programa Ganhe o Mundo em suas dimensões de vida através dos retratos sociológicos de Lahire (2004).

Na décima seção, abordamos as redes de interdependência dos estudantes do PGM e a intersecção com os retratos sociológicos.

Na décima primeira seção, nas considerações finais, apresentamos os resultados da pesquisa com sugestões e encaminhamentos para o PGM como melhoria em seus processos. O estudo das histórias de vidas dos estudantes demonstrou o poder de transformação da educação quando direcionada para o investimento nos jovens e em suas vidas. As famílias foram impactadas pela experiência, pela comunidade escolar, pelas famílias anfitriãs e principalmente pelos jovens que puderam viver a experiência de mobilidade acadêmica.

Na finalização da pesquisa, confirmamos a hipótese inicial e reafirmamos que a experiência de intercâmbio promovida pelo PGM contribuiu na construção identitária dos estudantes, com o desenvolvimento de disposições, internalização de competências interculturais e linguísticas, sendo apreendida nas diversas dimensões, proporcionando a transformação emocional, cognitiva e social. Além disso, os estudantes utilizaram as redes interdependentes como suporte e apoio no desenvolvimento de táticas de sobrevivência diante da relação estabelecidos- *outsiders*.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os espaços socializantes em que os indivíduos estão inseridos podem contribuir em sua formação e são refletidos na construção da sociedade. Os espaços sociais como família, escola, igreja, clube ou outros seguimentos podem inculcar valores e crenças, que se tornam *habitus* nos seres humanos como se pertencessem à sua estrutura psíquica, tornando-se a sua segunda natureza. Elias (1994) define o *habitus* como a junção da autoimagem com a composição social dos indivíduos e a define como a segunda natureza.

O indivíduo que incorporou uma segunda natureza em sua psiquê aprende através do processo civilizador através da educação o “*Modus operandi*” do comportamento social desejado da sociedade. Elias (1997) compreendeu que o processo civilizador através de sua coercibilidade produz a contenção das pulsões que se inscreveu na formação do cidadão. Nessa perspectiva, não há possibilidade de não passarmos por esse processo civilizatório da humanidade.

Um dos grandes dilemas da sociologia é de entender a relação entre a sociedade e o indivíduo. Elias (1994), ao analisar o processo civilizatório, apontou que não temos como separar a sociedade do indivíduo e nem o seu inverso. Ambos estão conectados através da rede de interdependência que se estabeleceu nas relações humanas. Como nos disse Elias (1994), não há sociedade sem indivíduos e nem indivíduos sem sociedade. Ambos se entrelaçam e se tornam interdependentes no processo social e histórico.

O processo histórico dos indivíduos e a trajetória de vida são perpassados por diversas fases e experiências que representam a construção de sua identidade socioemocional, a forma de ver, sentir e agir e o comportamento diante de si e das pessoas. A análise da história singular dos indivíduos em uma visão sociológica pode nos ajudar a mapear as disposições desenvolvidas, reconstruir caminhos, ressignificar vidas e indicar novas trajetórias.

Para compreendermos a experiência de mobilidade acadêmica dos estudantes do Programa Ganhe o Mundo, diante das configurações vivenciadas, precisamos de conhecer as histórias de vidas e as trajetórias, identificar as redes de interdependência construídas e as táticas comportamentais que os ajudaram a atravessar as dificuldades e atingir a possível superação.

O PGM foi uma ação educativa governamental que apresentou para a rede pública de ensino em Pernambuco (2012-2022) aspectos inovadores pelo fato de que, em nenhum país do mundo, estudantes participam de intercâmbio internacional com os custos pagos com verba pública para estudantes do Ensino Médio na modalidade (*High School*).

A experiência de intercâmbio tem sido um instrumento mundial do processo civilizatório das sociedades reconhecido como uma oportunidade de desenvolvimento de competências e disposições.

A compreensão de que existem padrões sociais de comportamento na sociedade se torna mais fácil quando o indivíduo entende outras culturas. As relações de poder estabelecidas na convivência entre os indivíduos permeiam as relações humanas e não podem ser dissociadas do processo de construção civilizatório da sociedade. “Aprendemos a entender melhor o contexto social de nossa própria vida quando nos aprofundamos no de pessoas pertencentes a uma outra sociedade” (Elias, 2001, p. 93).

O processo de civilização em que os indivíduos estão imersos na sociedade é distinto através da multiculturalidade dos países, contudo são influenciados pelos padrões estabelecidos na construção social, pelos fatos históricos, pelas concepções de indivíduo e sociedade, pelas configurações sociais e pelas redes de interdependência existentes que são estabelecidas de acordo com as relações de poder que cada sociedade elege como integrante em sua estrutura social.

As matrizes socializantes, a família, a escola e a igreja estão integradas na construção do indivíduo e ainda refletem os padrões estabelecidos, em algumas sociedades a serviço das elites na sociedade.

Elias e Scotson (2000), ao tratar sobre o jogo social que ocorre nas relações interpessoais, esclarece que, em todas as culturas, os grupos sociais desenvolvem a estigmatização de grupos distintos.

Esse jogo de interdependência pode interferir na construção da imagem e na autoestima dos indivíduos. As relações do tipo “estabelecidos-*outsiders*” influenciam os estigmatizados da sociedade.

O ato de sentir-se estigmatizado pode resultar em consequências comportamentais como a segregação social e em diversos problemas emocionais que culminariam em algumas situações como desajuste social. O conflito criado pode causar tensões que podem se transformar em um sentimento de inferioridade.

Para Elias e Scotson (2000), os “estabelecidos” em uma determinada área preservam o seu “*status quo*” em sua trajetória histórica e, ao visualizar o novo integrante nessa área, são vivenciadas tensões em que se instaura um campo de luta.

Os estabelecidos tentam estigmatizar o grupo recém-chegado através da instauração de um ambiente de suposta superioridade diante dos novos integrantes do grupo social.

A estrutura social em que os indivíduos estão inseridos é responsável pela construção de sua autoimagem, de sua relação de interdependência entre os pares e de sua individualização. Esses pressupostos de Elias e Scotson (2000) possibilitam o desvendamento de questões pertinentes ao problema da desigualdade de poder nas relações sociais.

Ao realizarmos a revisão sistemática de periódicos, teses e dissertações, constatamos que não há trabalhos que se relacionem diretamente ao nosso objeto de estudo. É visível que existem lacunas acadêmicas sobre o tema que estamos pesquisando.

Nesse íterim, como a experiência de mobilidade acadêmica dos estudantes do PGM, que é o nosso objeto de estudo, não foi ainda pesquisada, não sabemos quais foram os resultados do PGM na vida dos estudantes e quais são as evidências em suas histórias de vida.

Para isio, propomos uma análise extensa de doze anos (2008-2020) sobre a mobilidade acadêmica internacional.

2.1 PESQUISAS SOBRE A MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

As pesquisas sobre a mobilidade acadêmica internacional apresentam elementos significativos na compreensão da experiência de intercâmbio e os possíveis efeitos na vida dos envolvidos nessa travessia.

O levantamento de teses e dissertações foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Scielo (Scientific Electronic Library Online), no banco de teses e dissertações da UFPE e no repositório do Programa de Pós-Graduação de Educação (PPGEdu) da UFPE.

Para ampliarmos de forma específica a análise, realizamos a verificação dos trabalhos publicados com o descritor “mobilidade acadêmica” e identificamos que existe uma quantidade maior de pesquisas sobre esse tema no âmbito de mestrado.

Para o descritor “mobilidade acadêmica”, encontramos diversos trabalhos que tratam, em sua maioria, do intercâmbio realizado pelo Programa Ciências Sem Fronteiras do Governo Federal, realizado até 2017.

Ao aprimorarmos as buscas com os descritores: “intercâmbio internacional de estudantes (*High School*)” e “mobilidade no Ensino Médio no Brasil”, observamos que existem poucos estudos que tratam diretamente sobre a mobilidade acadêmica do Ensino Médio. O único trabalho sobre o Ensino Médio encontrado intitula-se: “Intercâmbios culturais como práticas educativas em famílias das camadas médias” de Prado (2002).

Ao iniciarmos a busca de trabalhos acadêmicos referentes à temática da pesquisa, identificamos que existem três estudos que tratam sobre o Programa Ganhe o Mundo.

Os resultados da pesquisa exploratória indicaram três estudos que discutiram sobre o PGM. O artigo de Cavalcanti Filho (2017) foi a primeira publicação sobre o PGM que apresentou a perspectiva de avaliação do programa, o trabalho de Gonçalves e Fernandes (2020) analisou aspectos de gestão, e a pesquisa de Doutorado de Lira (2021) verificou o desenvolvimento da língua estrangeira dos estudantes antes e depois do intercâmbio.

O primeiro trabalho publicado sobre o PGM foi intitulado: “*Mobilidade internacional estudantil: uma avaliação da teoria do Programa Ganhe o Mundo*” escrito por Cavalcanti Filho (2017) e publicado como artigo durante o 9º Congresso Latino-Americano de Ciência Política, organizado pela Associação Latino-Americana de Ciência Política (ALACIP).

Esse trabalho teve como finalidade identificar a cadeia de sistemas e subprocessos de implementação do PGM, por meio do marco lógico, identificar possíveis falhas na teoria do programa, propor melhorias e sugerir um estudo que atendessem às lacunas da literatura sobre o programa.

Como resultado dessa pesquisa, Cavalcanti Filho (2017) destacou o fato de que existem ligações sólidas entre os componentes de marco lógico do PGM e a sua aplicabilidade. Houve destaque, como sugestão de melhoria, para o aprofundamento sobre o monitoramento do PGM como política pública.

O segundo estudo desenvolvido como Mestrado Profissional apresentou o título “*Mobilidade estudantil internacional como política educacional – o Programa Ganhe o Mundo Pernambuco e seus desafios*”, desenvolvido por Gonçalves e Fernandes (2020), e buscou analisar as dificuldades e os desafios do PGM na perspectiva de administração e de gestão.

As autoras utilizaram como proposta metodológica a revisão bibliográfica com ênfase no ensino de idiomas, na mobilidade estudantil internacional e na análise documental com a inserção de entrevistas com a equipe gestora através da aplicação de questionários on-line com 211 alunos egressos.

Os resultados¹ demonstraram que 97% dos estudantes atribuíram crescimento emocional sobre a maturidade (autoconhecimento); 98% consideraram um aumento quanto à apropriação da língua estrangeira; 90% informaram que aprenderam a lidar com outras culturas; 86% melhoraram a habilidade de comunicar-se com confiança; 85% acreditam que desenvolveram a habilidade de conectar-se com as pessoas e se relacionar; 80% atribuem melhoria sobre a qualificação profissional; 66% acreditam que desenvolveram a capacidade de liderança; 66% melhoraram o seu equilíbrio emocional; e, em 62%, houve melhoria para a qualificação acadêmica.

O terceiro trabalho identificado do pesquisador Lira (2021), sob o título de tese “*A competência comunicativa intercultural na língua estrangeira como meio de promoção da dignidade humana e da justiça social em alunos do ensino médio do Estado de Pernambuco*”, teve como finalidade caracterizar as competências interculturais de língua inglesa, identificar a sensibilidade intercultural e a proficiência antes e depois do intercâmbio. Para isso, aplicou testes para 23 alunos antes da viagem e após o retorno. Como resultados, foram evidenciados: a ampliação de mundo dos estudantes, a melhoria no desempenho linguístico em língua estrangeira, a motivação para estudar e realizar trabalhos comunitários e a sensibilidade para as questões ambientais.

A pesquisa exploratória foi realizada de forma exaustiva em teses, dissertações, artigos e monografias referentes ao tema sobre a mobilidade acadêmica internacional.

¹ Estes dados foram apresentados na pesquisa de Mestrado sob o título: “Mobilidade estudantil internacional como política educacional- o Programa Ganhe o Mundo Pernambuco e seus desafios” por Gonçalves e Fernandes (2020).

Durante a leitura das pesquisas, evidenciamos que, ao longo dos anos, não há um entrelaçamento das pesquisas sobre as inquietações, ou seja, as lacunas encontradas pelos autores não seguem uma sequência de interesse coletivo sobre o tema, que poderia resultar em um encadeamento de respostas às lacunas acadêmicas. Cada pesquisador buscou atender as demandas investigativas individuais.

Contudo, foi visível que os resultados se assemelham e apontam o intercâmbio como uma experiência profícua distinta de outras fases da vida dos jovens, evidenciando mudanças de disposições comportamentais que nortearam as suas vidas. Nos trabalhos em que o autor vivenciou a experiência de intercâmbio em sua trajetória acadêmica ou profissional, podemos encontrar mais subsídios sobre a compreensão do fenômeno.

O levantamento realizado das pesquisas existentes sobre a mobilidade acadêmica nos trouxe algumas categorias identificadas, as quais compõem os seguintes temas: a internacionalização da Educação Superior no Brasil e a mobilidade estudantil de Graduação e Pós-Graduação, o seu impacto para a comunidade acadêmica e para o Ensino Superior, a avaliação de programas de intercâmbio, a circulação internacional de estudantes, as suas trajetórias, o desenvolvimento de competências interculturais, comunicativas, linguísticas e tecnológicas, as motivações para viver a experiência, a sociabilidade, os resultados em suas experiências, as avaliações do Programa Ciências sem Fronteiras como política pública e as contribuições para a formação dos estudantes participantes desse programa.

Para facilitar o entendimento de nosso leitor, apresentamos os descritores que surgiram nas pesquisas (Quadro 1):

Quadro 1 – Sintético dos descritores

DESCRITORES	QUANTIDADE DE TRABALHOS	TIPO DE PESQUISA
Internacionalização do Ensino Superior	17	Mestrado (14)
		Doutorado (3)
Motivações, competências intercultural, linguística, comunicativa, emocional e social	11	Mestrado (6)
		Doutorado (5)
Trajetórias de vidas	3	Mestrado (2)
		Doutorado (1)
Experiências de vidas	11	Mestrado (7)
		Doutorado (4)

DESCRITORES	QUANTIDADE DE TRABALHOS	TIPO DE PESQUISA
Programa Ciências sem Fronteiras	12	Mestrado (8)
		Doutorado (4)
Circulação de estudantes	1	Mestrado (1)
Estudante deficiente em intercâmbio	1	Doutorado (1)
Programa Andifes de mobilidade	1	Mestrado (1)
Avaliação de impactos de um programa de mobilidade	6	Mestrado (5)
		Doutorado (1)

Fonte: elaborado pelo autor (2020).

De acordo com a análise realizada, destacamos os descritores mais representativos, sendo eles: a internacionalização do Ensino Superior (17 trabalhos); motivações, competências intercultural, linguística, comunicativa, emocional e social (11); experiências de vidas (11); e o Programa Ciências sem Fronteiras (12).

No intuito de afunilar a análise de categorias que se relacionam com o nosso objeto de estudo, identificamos as categorias: internacionalização das universidades, experiências de intercâmbio, trajetórias, motivações, acolhimento, representação, estratégias, redes sociais, competências comunicativas e interculturais, formação profissional, Programa Ciências sem Fronteiras, capital de mobilidade, perfil de intercambistas e cultura de intercâmbio.

O banco de teses e dissertações que apresentou o maior volume de trabalhos sobre o tema pode ser encontrado na BDTD. Ao analisarmos os trabalhos acadêmicos da BDTD, verificamos que existem 56 trabalhos que se relacionam com a temática de mobilidade acadêmica internacional, dos quais 38 são trabalhos com pesquisas de mestrado e 18 pesquisas de doutorado.

Evidenciamos que há um maior interesse no âmbito de mestrado para as discussões referentes ao tema de mobilidade acadêmica internacional, conforme descrito no Quadro 2.

Quadro 2 – Levantamento de pesquisas na base de dados BDTD utilizando o descritor “mobilidade acadêmica”

UNIVERSIDADE	PROGRAMA	AUTORIA	ORIENTAÇÃO	TÍTULO DA PESQUISA	TIPO DE PESQUISA	ANO
Faculdade de Educação da UFMG	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais	Ceres Leite Prado	Profa. Dra. Maria Alice Nogueira	“Intercâmbios culturais” como práticas educativas em famílias das camadas médias	Doutorado	2002
Universidade Federal do Ceará	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira	Ticiane Telles Melo	Profa. Dra. Ana Maria Loiro Dias	Mobilidade Estudantil Internacional de partida na UFC: experiências e formação no Programa Duplo Diploma	Doutorado	2008
Universidade de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Administração	Eduardo Pinheiro de Souza	Profa. Dra. Maria Tereza Leme Fleury	Mapeando os caminhos da internacionalização de instituições de Ensino Superior do Brasil	Mestrado	2008
Universidade Federal de Minas Gerais	Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais	Viviane Coelho C. Ramos	Profa. Dra. Maria Alice L. G. Nogueira	Perfil e motivações dos estudantes participantes do “Programa de Mobilidade discente internacional para a graduação” da UFMG	Mestrado	2009
Universidade Federal de Santa Catarina	Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina	Nadia Evelyn Burgos	Profa. Dra. Leila Christina Dias	Trajetórias Migratórias e Redes Sociais: a mobilidade espacial de professores universitários argentinos para Florianópolis (SC)	Mestrado	2009
Universidade de São Paulo	Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo	Janaína Siegler Marques Batista	Profa. PhD. Irene Kazumi Miura	O processo de internacionalização das instituições de ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia	Mestrado	2009

UNIVERSIDADE	PROGRAMA	AUTORIA	ORIENTAÇÃO	TÍTULO DA PESQUISA	TIPO DE PESQUISA	ANO
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Alícia de Lima Eiras	Profa. Dra. Nora Rut Krawczyk	Os intercâmbios institucionais entre alunos de Graduação e sua importância nas políticas de Regionalização Universitária	Mestrado	2009
Universidade Federal de Minas Gerais	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais	Camila Maciel Campolina Alves Mantovani	Profa. Dra. Maria Aparecida Moura	Narrativas da Mobilidade: Comunicação, Cultura e produção em espaços informacionais	Doutorado	2011
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Wellington da Silva Conceição	Profa. Dra. Neiva Vieira da Cunha	Trajetórias de jovens de origem popular rumo à carreira acadêmica: mobilidade social, identidades e conflitos	Mestrado	2011
Pontfícia Universidade Católica de São Paulo	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação	Luis Antonio Vilalta	Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto	A internacionalização do Ensino Superior Brasileiro. Conceito e características do Processo em Instituições Privadas de Ensino Superior	Doutorado	2012
Universidade Federal da Bahia	Núcleo de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia	Sônia Pereira Laus	Prof. Dr. Carlos Roberto Sanchez Milan	A internacionalização da Educação Superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina	Doutorado	2012
Universidade Federal do Ceará	Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará	Carlos Henrique Lopes Pinheiro	Prof. Dr. Antônio Cristian Saraiva Paiva	Percepções e Trajetórias Docentes: mobilidade no contexto da interiorização e expansão do ensino superior público no Estado do Ceará	Doutorado	2013
Universidade de Brasília/UnB	Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília/UnB	Maria Luiza de Santana Lombas	Profa. Dra. Fernanda Antônia da Fonseca Sobral	A mobilidade internacional de pós-graduandos e pesquisadores e a internacionalização da produção do conhecimento: efeitos de uma política pública no Brasil	Doutorado	2013

UNIVERSIDADE	PROGRAMA	AUTORIA	ORIENTAÇÃO	TÍTULO DA PESQUISA	TIPO DE PESQUISA	ANO
Escola Superior de Propaganda e Marketing Programa de Mestrado em Gestão Internacional	Gestão Internacio- nal, pela Escola Superior de Propagand a e Marketing – ESPM.	Claudia Cristiane dos Santos Silva	Profa. Dra. Manolita Correia Lima	Mobilidade corpórea de estudantes internacionais as motivações dos estudantes internacionais acolhidos por instituições de educação superior localizadas em São Paulo e Belo Horizonte	Mestrado	2013
Universidade de São Paulo- Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto	Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações	Adriana Maria Christino	Profa. Dra. Irene Kazumi Miura	Internalização de Ensino Superior: estudo de casos em cursos de Administração de instituições públicas de ensino superior	Mestrado	2013
Universidade Presbiteria na Mackenzie	Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie	Lílian Rudolf	Profa. Dra. Vera Lúcia Harabagi Hanna	A Interculturalidade e os programas de mobilidade estudantil: uma amostragem com participantes do AFS Intercultural Programs	Mestrado	2014
Universidade Estadual de Campinas- Unicamp	Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação	Thais Pinheiro Zarattini Anastácio	Profa. Dra. Débora Mazza	“Circulação internacion al de estudantes dos cursos de graduação: o caso Unicamp”	Mestrado	2014
UNICAMP	Instituto de Geociências da Unicamp	Milena Yumi Ramos	Profa. Dra. Lea Maria Leme Strini Velho	Formação de doutores no país e no exterior: impactos na internacionalização da ciência brasileira	Doutorado	2014
Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro	Curso de Mestrado em Administração Pública da Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro	Nicole Antunes Rezende	Prof. Dr. Bruno Lazzarotti Diniz Costa	Acesso aos programas de mobilidade internacional no Ensino Superior: o caso da UFMG à luz de três experiências internacionais.	Mestrado	2015
Universidade Federal de Santa Maria	Programa de Pós-Graduação em Administração	Anieli Ebling Bulé	Prof. Dr. Vitor Francisco Schuch Júnior	Processo de internacionalização de instituições de Ensino Superior: estudo de caso na Universidade Federal de Santa Maria	Mestrado	2015

UNIVERSIDADE	PROGRAMA	AUTORIA	ORIENTAÇÃO	TÍTULO DA PESQUISA	TIPO DE PESQUISA	ANO
Universidade do Vale do Itajaí	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí	Paulo Roberto Sehnem	Prof. Dr. José Marcelo Freitas de Luna	Relações entre os contributos de Programas de Mobilidade Internacional e a competência comunicativa intercultural de estudantes universitários	Doutorado	2015
Escola Superior de propaganda e marketing Programa de Mestrado em Gestão Internacional	Programa de Mestrado em Gestão Internacional - São Paulo	Cíntia Nunes Bragato	Profa. Dra. Manolita Correia Lima	Mobilidade acadêmica internacional razões da baixa mobilidade dos estudantes de Colleges do Reino Unido	Mestrado	2015
Universidade de Taubaté	Programa de Pós-Graduação em Administração do Departamento de Economia, Contabilidade e Administração da Universidade de Taubaté	Sandra Ritiele Espíndola Fernandes Guimarães	Profa. Dra. Adriana Leonidas de Oliveira	Mobilidade acadêmica internacional: Estudo de caso em Instituições Públicas de Ensino Superior Tecnológico	Mestrado	2015
Universidade Federal do Tocantins	Pós-graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Tocantins	Thelma Silva Rodrigues Lage	Profa. Dra. Mônica Aparecida da Rocha Silva	Políticas de internacionalização da educação superior na região norte do Brasil: uma análise do Programa Ciência sem Fronteiras. Palmas, 2015.	Mestrado	2015
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS	Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS	Maria Cláudia Fogaça Bido	Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha	Ciências com fronteiras: a mobilidade acadêmica e seus impactos	Mestrado	2015
Universidade do Vale do Rio dos Sinos- Unisinos	Programa de Pós-Graduação em Administração	Fábio Miguel Junges	Orientadora: Profa. Dra. Amaraolinda Zanela Klein; Coorientadora: Prof. Dr. Cláudio Reis Gonçalves	A influência do contexto da mobilidade no processo de tomada de decisão	Doutorado	2015
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Programa de Pós-Graduação em Educação	Josielle Soares da Silva	Profa. Dra. Alda Maria Duarte Araújo Castro	Internacionalização da Educação Superior: um estudo da mobilidade em Cursos de Graduação da UFRN no âmbito do Programa Ciências sem Fronteiras (2012-2014)	Mestrado	2016

UNIVERSIDADE	PROGRAMA	AUTORIA	ORIENTAÇÃO	TÍTULO DA PESQUISA	TIPO DE PESQUISA	ANO
Universidade Federal de Goiás Faculdade de Administração, Ciência Contábeis e Economia	Programa de Pós-Graduação em Administração	Marcos Linhares Goes	Profa. Dra. Estela Najberg	Avaliação dos impactos de um programa de mobilidade acadêmica internacional: o caso Brasil-França, ao nível de graduação em Ciências Agrárias	Mestrado	2016
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências Humanas e Sociais	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista	Orlinéya Maciel Guimarães	Profa. Dra. Paula Regina de Jesus Pinsetta Pavarina	A Internacionalização do Ensino Superior: estudo de caso sobre a mobilidade internacional de estudantes de graduação da Universidade Estadual Paulista – Unesp, Campus de Franca, no período de 2003 a 2014	Mestrado	2016
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Aline Gonzaga Ramos	Prof. Dr. Nelson A. S. Gimenes	Programa Ciência sem Fronteiras: desdobramentos e análise das possíveis contribuições à formação acadêmica dos bolsistas	Mestrado	2016
Universidade Federal de Minas Gerais	Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais	Catarina Barbosa Torres Gomes	Profa. Dra. Maria Alice Nogueira	O Programa de Mobilidade Internacional “Ciência sem Fronteiras” na perspectiva das desigualdades de oportunidades educacionais	Doutorado	2016
Universidade Federal de Minas Gerais	Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais	Sarah Luana Vieira Vilaça	Profa. Dra. Maria Alice Nogueira	Os intercambistas do Programa Minas Mundi: perfil, motivações e experiências	Doutorado	2017
Universidade de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Modelagem de Sistemas Complexos	Guilherme de Rosso Manços	Prof. Dr. Fernando de Souza Coelho	Mobilidade acadêmica internacional e colaboração científica: subsídios para avaliação do Programa Ciência sem Fronteiras	Mestrado	2017
Universidade Federal do Paraná	Programa de Pós-Graduação em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal do Paraná	Paulo Henrique de Almeida	Orientadora: Profa. Dra. Helena de Fátima Nunes Silva Coorientadora: Profa. Dra. Fernanda C. B. P. Queiroz	O Compartilhamento do conhecimento entre pesquisadores nacionais e internacionais do Programa Ciência sem Fronteiras	Mestrado	2017

UNIVERSIDADE	PROGRAMA	AUTORIA	ORIENTAÇÃO	TÍTULO DA PESQUISA	TIPO DE PESQUISA	ANO
Universidade Federal de São Paulo	Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde	Varner Timóteo	Prof. Dr. Nildo Alves Batista	A Internacionalização do Ensino Superior na Universidade Federal de São Paulo: o Programa Ciência Sem Fronteiras na Graduação em Saúde	Mestrado	2017
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS	Fabrcio Dias de Andrade	Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch	"Estudar o espanhol e ir para Argentina me tornou um Brasileiro mais Latino-americano" - Lições propiciadas por um Programa de Mobilidade Acadêmica de Formação de Professores de Português e Espanhol	Doutorado	2018
Universidade de São Paulo	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo	Amarilis Aurora Aparecida Valentim	Profa. Dra. Véronique M. Braun Dahlet	A Relação Sujeito- Língua (Portuguesa) - Identidade em Contexto de Intercâmbio Universitário: Autobiografias Linguageiras	Doutorado	2018
Universidade La Salle/Rio Grande do Sul	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle	Viviane de Brum da Silveira	Prof. Dr. Leonidas Roberto Taschetto	A experiência da mobilidade acadêmica internacional na perspectiva de quatro estudantes de uma Universidade Comunitária do Sul do Brasil	Mestrado	2018
Universidade Federal de Viçosa	Programa de Pós-Graduação em Administração Pública em Rede Nacional (PROFIAP)	Jaqueline Pinheiro Schultz	Prof. Dr. Odemir Vieira Baêta	Internacionalização da Educação Superior no Brasil: a mobilidade estudantil em uma Universidade Federal Mineira	Mestrado	2018
Universidade Estadual de Campinas	Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas	Cintia Denise Granja	Profa. Dra. Ana Maria Alves Carneiro da Silva	Internacionalização e mobilidade estudantil: o Programa Ciência sem Fronteiras na Universidade Estadual de Campinas	Mestrado	2018
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Gestão de Processos Institucionais (PPGGPI)	Marcelo Pelicano Ribeiro	Prof. Dr. Yanko Marcus de Alencar Xavier	Módulo Internacional do SIGAA UFRN criação do ambiente destinado à estratégia de internacionalização da Universidade Federal do Rio Grande do Norte no sistema integrado de gestão de atividades acadêmicas	Mestrado	2018

UNIVERSIDADE	PROGRAMA	AUTORIA	ORIENTAÇÃO	TÍTULO DA PESQUISA	TIPO DE PESQUISA	ANO
Universidade Federal da Paraíba	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba	João de Souza Bandeira	Profa. Dra. Edineide Jezine Mesquita Araújo	Internacionalização da Educação Superior: o Programa Ciências sem Fronteiras no Curso de Engenharia Elétrica da UFPB	Mestrado	2018
UFRPE	Programa de Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste	Geyza Leyde Camell o Lustosa	Prof. Dr. Thiago Vasconcellos Modenesi.	Avaliação da política pública do Programa Ciência sem Fronteiras na formação dos estudantes da Universidade Federal Rural de Pernambuco (2010-2015)	Mestrado	2018
Universidade Federal de Viçosa	Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural	Marina Lourenço Moura	Profa. Dra. Sheila Maria Doula	Avaliação do Programa Ciência sem Fronteiras: um estudo na área de Ciências agrárias da Universidade Federal de Viçosa – Viçosa/MG	Mestrado	2018
Universidade Federal de Santa Catarina	Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina	Luísa Karam de Mattos	Prof. Dr. Pedro Antônio de Melo	A Internacionalização da Pós- Graduação brasileira: investimento e avaliação na área de ciências sociais aplicadas	Mestrado	2018
Escola Superior de Propaganda e Marketing – ESPM-SP	Administração de Empresas com ênfase em Gestão Internacional	Paulette Siekierski	Profa. Dra. Manolita Correia Lima	Relação entre mobilidade Acadêmica internacional e inovação: Impactos nos Países de origem e destino dos pesquisadores	Doutorado	2018
Universidade Federal do Ceará	Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará	Ricardo da Silva Pedrosa	Profa. Dra. Alba Maria Pinho de Carvalho	O Programa de Estudantes convênio de graduação: (re)construção de identidades étnico-raciais no âmbito das políticas públicas de internacionalização da Educação Superior no Instituto Federal do Ceará	Mestrado	2018
Universidade de Caxias do sul	Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade	Lisiara Vargas da Rosa	Profa. Dra. Carina Maria Melchior Niederauer	Programa de Mobilidade Acadêmica Internacional da Universidade de Caxias do Sul: desafios linguístico- culturais dos intercambistas	Mestrado	2018

UNIVERSIDADE	PROGRAMA	AUTORIA	ORIENTAÇÃO	TÍTULO DA PESQUISA	TIPO DE PESQUISA	ANO
Universidade Federal de Minas Gerais	Programa de PósGraduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais	Eber F. Oliveira	Profa. Dra. Maria Alice Nogueira	Mobilidade Internacional discente: perfis e motivações do estudante estrangeiro na UFMG	Mestrado	2018
Universidade Federal do Paraná	Pós-Graduação em Políticas Públicas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná	João Rafael da Costa Magalhães	Prof. Dr. Marcos Paulo Fuck	Política de Internacionalização científica no Brasil: um estudo do Programa Ciência sem Fronteiras na UFPR	Mestrado	2019
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidad e Federal do Rio Grande do Sul	Soraia de Queiroz Costa	Prof. Dr. Lívio Amaral	Monitoramento e avaliação de Programas de Mobilidade Acadêmica Internacional: um estudo do Ciência Sem Fronteiras	Mestrado	2019
Universidade de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras	Fabian a Nassif Jorge Traldi	Profa. Dra. Heloísa Brito de Albuquerque Costa	O Programa PITES de Duplo diploma da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo: análise acadêmica e de competências Linguísticas para a elaboração de um programa de ensino do francês jurídico em contexto universitário	Mestrado	2019
Universidade Estadual de Campinas Instituto de Geociências	Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas	Andress a Bones Flores	Profa. Dra. Janaina Oliveira Pamplona da Costa	Doutorado sanduíche: a experiência da Engenharia da Unicamp na década de 2010	Doutorado	2019
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Pós- Graduação e Pesquisa Escola de Ciências Sociais e da Saúde Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia	Marisa Mota da Silva Espíndola	Prof. Dr. Pedro Humberto Faria Campos	A Representação Social da Imigração dos Alunos em Mobilidade Acadêmica Internacional	Mestrado	2019

UNIVERSIDADE	PROGRAMA	AUTORIA	ORIENTAÇÃO	TÍTULO DA PESQUISA	TIPO DE PESQUISA	ANO
Pontífica Universidade Católica de São Paulo	Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem-LAEL	Vilton Soares de Souza	Profa. Dra. Elisabeth Brait	Ciências com Fronteiras: o francês para fins de mobilidade acadêmica internacional no Instituto Federal do Maranhão	Doutorado	2019
Universidade de Brasília – UNB	Programa de Pós-Graduação de Economia	Rogério Alves de Souza Almeida	Prof. Dr. Jorge Madeira Nogueira	O aluno estrangeiro e a Universidade brasileira: evidências de um ciclo virtuoso: uma análise de experiências da UNB	Mestrado	2019
Universidade Estadual de Campinas	Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas	Rubens Lacerda de Sá	Profa. Dra. Érica Luciene Alves de Lima	Internacionalização, Hospitalidade e Ideologia: Por um Protocolo de Acesso, Acolhimento e Acompanhamento	Doutorado	2020

Fonte: elaborado pelo autor (2020).

Neste momento, iremos analisar as contribuições dessas pesquisas e estabelecer a relação desses estudos para a pesquisa sobre o PGM.

As pesquisas que tratam sobre a internacionalização do Ensino Superior no Brasil denotam a relação existente entre aspectos da globalização e da economia global. Nesses trabalhos, podemos visualizar como ocorreu o processo de internacionalização das universidades e os países que foram incentivadores desse processo global.

A maioria das pesquisas analisadas no âmbito de doutorado tem como preocupação a implantação da mobilidade acadêmica do Ensino Superior. As demais pesquisas de mestrado, de fato, contribuem para o nosso objeto de pesquisa e descortinam questões para aprofundamento.

Como explicitado no início deste trabalho, verificamos que os autores não seguem um encadeamento de possíveis lacunas sobre o tema da mobilidade acadêmica. Não sabemos se o fato de ser uma temática ainda nova na academia impediria os pesquisadores de investir para sanar possíveis lacunas sobre essa experiência humana.

A análise dos trabalhos produzidos indicou lacunas sobre o intercâmbio no Ensino Médio. Parece não haver interesse da academia de forma substancial para o estudo da experiência de intercâmbio na modalidade *High School*. Esse fato nos impulsionou a compreender a experiência do PGM e principalmente por ser um programa inovador de *High School*, que tem sido replicado em vários estados, dentre eles: a Paraíba, com o Programa Gira Mundo, e o Ceará, com o Programa “Fora da Casa”. Constantemente, o PGM tem sido visitado por Secretarias de Educação de vários estados e municípios do Brasil que desejam implementar essa experiência com os seus jovens.

Iniciamos a apresentação das pesquisas a partir da experiência de internacionalização da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) no que se refere à mobilidade acadêmica descrita por Schultz (2018).

O programa da UFOP foi realizado com a participação de estudantes de 26 dos 51 cursos de graduação da UFOP, sendo Engenharia de Produção - Campus Ouro Preto (14,5%), Direito (12,2%) e Engenharia Metalúrgica (10,7%), dados de autoria do autor.

Os estudantes pesquisados apontaram, dentre as dificuldades, o uso do idioma. Ao serem questionados sobre os objetivos do Programa da UFOP, os três objetivos retratados foram o aperfeiçoamento do idioma estrangeiro, o enriquecimento

cultural e a aquisição de conhecimentos. Aproximadamente 40% afirmaram que atingiram seus objetivos parcialmente, e 34% afirmaram ter superado as expectativas. Quando pensamos nas expectativas dos estudantes diante da experiência, entendemos que é importante compreender qual impacto dessa experiência na vida deles. Schultz (2018) revelou que 42% dos estudantes acreditaram que a troca de experiência com outros estudantes contribuiu para a criação de uma rede de compartilhamento sobre o intercâmbio. A tomada de decisão em viver a experiência de mobilidade foi questionada pela pesquisadora, e o resultado foi que 40% dos estudantes tinham pensado em fazer intercâmbio antes da universidade. Um dado importante é que 50% dos estudantes afirmaram já ter vivido a experiência de mobilidade antes do ingresso na universidade.

As dificuldades dos estudantes são apresentadas por Schultz (2018) de acordo com os seguintes aspectos: o clima, a alimentação e a saudade, como elementos que dificultaram a sua adaptação.

Os estudantes quando inquiridos sobre como avaliaram o aproveitamento definiram que foi uma experiência positiva e que influenciou o seu crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Um dado relevante da pesquisa foi o fato de que mais de 80% dos intercambistas acreditam que a experiência de mobilidade influenciou o seu futuro e consideraram como vantagem competitiva para o mercado de trabalho e para a participação em vagas de estágio e de empregos.

Além de Schultz (2018), outros pesquisadores, como Batista (2009), Bulé (2015), Guimarães (2016), discutiram sobre a internacionalização de suas universidades e destacaram a experiência de mobilidade acadêmica como relevante. Bulé (2015) tratou sobre o processo de internacionalização da Universidade Federal de Santa Maria e destacou as motivações dos estudantes para o intercâmbio.

Para esse autor, a experiência possibilitou a troca de conhecimentos e de informações.

Guimarães (2016) aplicou, em sua pesquisa, as abordagens qualitativa e quantitativa e teve como finalidade compreender a política pública de internacionalização do Ensino Superior que ocorreu na Universidade Estadual Paulista (UNESP) no período de 2001 a 2014. Foram reconhecidos pelo autor os benefícios da experiência de mobilidade para a universidade e para os estudantes.

Batista (2009) analisou o processo de internacionalização na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Os resultados de sua pesquisa demonstraram que a

estratégia de implantação de mobilidade acadêmica apresenta-se como uma oportunidade de fortalecimento institucional. Outro ponto indicado pela autora foi a necessidade de aprofundamento sobre o questionamento se a experiência de intercâmbio proporcionou a estimulação de competências nos participantes.

A pesquisa de Mattos (2018) tratou sobre o investimento financeiro da CAPES (1998-2016) no Ensino Superior e destacou também a experiência de intercâmbio como uma possibilidade de desenvolvimento institucional e de estudantes.

A contribuição de pesquisadores no âmbito de doutorado sobre a internacionalização foi encontrada por Vilalta (2012), Laus (2012) e Lombas (2013).

Vilalta (2012) verificou o processo de internacionalização em instituições privadas de Ensino Superior. Esse autor salientou que as instituições privadas têm investido na criação e na estruturação de escritório internacional para atender às demandas do mercado global.

Laus (2012) refletiu sobre a internacionalização da Universidade Federal de Santa Catarina e compreendeu o processo de política institucional de estratégia de desenvolvimento de conhecimentos. Assim, foram atendidas as demandas da globalização e a perda do capital humano após a circulação acadêmica internacional.

Lombas (2013) tratou sobre a mobilidade internacional de pós-graduandos e pesquisadores. A autora examinou os efeitos das trajetórias de formação doutoral para a produção do conhecimento científico. O seu estudo buscou analisar a interação entre os pesquisadores. A sua amostra foi realizada com 983 pesquisadores que emigraram para o período de 1996 e 2007.

Para Lombas (2013), a experiência de intercâmbio no exterior potencializou a formação de redes colaborativas para pesquisa. Christino (2013) averiguou que houve a internacionalização do Ensino Superior na área de administração em instituições públicas. Para essa autora, existe a preocupação de preparar os jovens para a cidadania global e para a força de mercado de trabalho.

Quando buscamos a relação da mobilidade com as experiências humanas, encontramos as pesquisas de doutorado de Melo (2008), Bragato (2015), Andrade (2018), Flores (2019) e Sá (2020). No âmbito de mestrado, encontramos os estudos dos pesquisadores: Rezende (2015), Oliveira (2016), Silveira (2018), Siekierski (2018) e Almeida (2019).

Rezende (2015) elaborou como categorias para a análise de resultados quatro variáveis de influência em mobilidades internacionais (socioculturais, linguísticas,

econômicas e institucionais). Iremos citar três variáveis que se relacionam com a pesquisa sobre o PGM.

Segundo Rezende (2015), a variável sociocultural, o contexto familiar do indivíduo e a influência da família podem direcionar as escolhas dos estudantes intercambistas. A variável pessoal se relaciona com o desejo do estudante em viver a experiência. A variável linguística se relaciona com o uso da língua pelo estudante e a decisão de estudar o idioma que irá vivenciar no intercâmbio.

Andrade (2018) investigou as aprendizagens adquiridas por professores que realizaram intercâmbio na Argentina. Esse autor identificou que a experiência de mobilidade acadêmica resultou na (re)construção das identidades pessoais e profissionais. Foram 17 estudantes brasileiros e 11 argentinos para o Brasil.

Para Andrade (2018), houve a (des)construção identitária dos participantes, sendo eleitas as seguintes categorias: a) o (re)conhecimento de si e do outro mediante o processo de integração regional; b) o intercâmbio como possibilitador de novas integrações e aprendizagens linguístico-culturais; c) semelhanças e diferenças nos sistemas de ensino; e d) desafios e perspectivas dos processos de regionalização do Ensino Superior. Sobre o papel da aprendizagem como transformação, o autor nos disse:

A aprendizagem não apenas transforma o indivíduo, como também ele transforma o mundo que o cerca e, por isso, deve ser vista como um fenômeno social, resultante da interação e da coletividade construída entre os participantes. Sendo assim, uma comunidade de prática não é um simples grupo de pessoas definido por algumas características, pelo contrário, uma comunidade de prática é uma comunidade que aprende, constrói, reconstrói e constrói significados e conhecimentos conjuntamente (Andrade, 2018, p. 72).

Pedrosa (2018) e Andrade (2018) dialogaram em suas pesquisas sobre o fato de que pode haver, na experiência de mobilidade acadêmica, uma re(construção) de identidades. No caso de Andrade (2018), o seu estudo buscou analisar a experiência de estudantes diante da possibilidade de re(construção) da identidade étnico-racial.

As experiências de estudantes estrangeiros na Universidade de Brasília (UnB) foram descritas por Almeida (2019) em sua pesquisa no período de 1991-2017. A UnB, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), tem oferecido oportunidade de intercâmbio para estudantes da África e da Ásia. Em 2018, foram credenciados 26 países da África, 25 países da América e 9 países da Ásia para participarem desse acordo de cooperação estudantil entre o governo brasileiro (MEC) e as universidades.

A pesquisa buscou compreender o perfil dos estudantes intercambistas da UnB, as dificuldades e a trajetória. Nesse estudo, o autor teve como destaque a dinâmica de acolhimento vivenciada pelos estudantes. O entendimento de que o acolhimento foi definido pelo autor como uma das etapas do intercâmbio. Para ele, o acolhimento ocorre em todas as etapas de intercâmbio (chegada, permanência e finalização). Em sua análise da experiência, o autor nos alertou sobre o fato de que os estudantes detalharam dificuldades, como o preconceito (xenofobia e racismo), como um dos temas mais relatados.

A pesquisa foi composta pelos participantes: 80% africanos, 18% latino-americanos ou caribenhos e 2% asiáticos. Sobre isso nos disse:

Quando perguntados se já foram vítimas de racismo ou xenofobia durante o PEC-G, 61% dos estudantes responderam que sim e 39% que não, isso sem considerar os estudantes que negaram o racismo sofrido (Almeida, 2019, p. 83).

Diante das dificuldades dos estudantes no intercâmbio algumas disposições foram indicadas por eles como desenvolvida pela experiência de mobilidade. Segundo Almeida (2019), destacam-se as disposições: a tomada de decisão, a capacidade de lidar e se adaptar a novas e complexas situações, a capacidade para lidar com mudanças e com diferentes experiências acadêmicas e culturais, a independência, o aperfeiçoamento do pensamento crítico, a extensão dos horizontes acadêmicos e pessoais, o conhecimento de novas tecnologias, de diferentes sistemas educativos, assim como de diferentes metodologias de ensino e de estudos, a capacidade de busca de informações e de resolução de problemas.

No intercâmbio, existe a orientação de que os estudantes precisam ser acolhidos. Quando isso acontece, pode ocorrer a redução do nível de ansiedade. E isso pode contribuir para que ele esteja aberto ao processo de mudança de vida, mesmo com todas as variantes desse contexto.

O acolhimento de estudantes estrangeiros foi evidenciado na pesquisa de Silva (2013), que analisou as motivações de estudantes estrangeiros que foram acolhidos em São Paulo e Belo Horizonte. A autora utilizou a triangulação na perspectiva quantitativa para mapeamento das categorias que revelaram as motivações dos estudantes e a pesquisa qualitativa para aprofundamento. As seguintes categorias foram expostas na análise de dados: interesse em conhecer o Brasil; viver uma experiência intercultural; ter um diferencial no currículo; e investir em uma carreira internacional.

Segundo Silva (2013), a experiência de intercâmbio teve os seguintes significados para os estudantes: independência, autonomia, maior capacidade de adaptação às mudanças, expansão de horizontes culturais, aprendizagem de idioma, melhoria da capacidade de comunicação e ampliação de possibilidade de colocação profissional.

O intercâmbio se relaciona com as trajetórias migratórias dos indivíduos que vivenciam a experiência. Dos trabalhos pesquisados, o estudo de Burgos (2009) relata as trajetórias migratórias e a experiência de intercâmbio de universitários argentinos e brasileiros.

Burgos (2009) discutiu as trajetórias migratórias e redes sociais a partir da experiência de intercâmbio vivenciada por universitários argentinos para Florianópolis (SC). A autora utilizou a metodologia de redes sociais e verificou a presença de laços fracos no processo de migração. Burgos (2009) afirmou que a utilização da metodologia de redes possibilita a explicação do fenômeno de mobilidade espacial de forma completa. Ao analisar os vínculos estabelecidos, podemos compreender como eles foram formados e os níveis de influência para a formação de nós.

Quando refletimos sobre as trajetórias dos indivíduos e as motivações que os conduzem em busca de seus sonhos, tentamos compreender se há relação entre o perfil desses indivíduos intercambistas com as motivações por eles expostas.

Valentim (2018) e Ramos (2009) tratam sobre as questões pertinentes de nossa pesquisa, ambos buscam compreender como ocorre a experiência de intercâmbio diante da participação dos intercambistas.

Valentim (2018) verificou a relação sujeito-língua no contexto de intercâmbio no Brasil. O seu questionamento é se de fato há uma mudança identitária diante da experiência de intercâmbio de estrangeiros no Brasil. Os resultados de sua pesquisa indicam que o sujeito imerso no contexto de intercâmbio foi transformado em sua relação com o mundo, com o idioma e nas relações que estabeleceu.

A reconfiguração humana, segundo essa autora, pode construir uma nova percepção dos indivíduos sobre si. A mudança de olhar de si é causada pelo deslocamento simbólico e não apenas espacial. Um dos pontos em comum tratados pelas autoras são as motivações que induzem os intercambistas a realizarem essa experiência.

Valentim (2018) identificou as seguintes motivações: acadêmicas, linguísticas, culturais e identitárias.

Para Ramos (2009), os jovens entrevistados para o intercâmbio da UFMG buscavam, no intercâmbio, o desenvolvimento de competências instrumentais e aprimoramento linguístico. Houve também expectativas sobre a formação de disposições identitárias.

Os estudantes da UFMG acreditavam que, ao adquirir essas competências e disposições, poderiam se distinguir no mercado de trabalho fortalecendo as carreiras. Essa autora também destacou que a maioria dos jovens já tinha construído, em sua vida, o capital de mobilidade.

Para Murphy-Lejeune (2002), o capital de mobilidade é constituído a partir de quatro elementos: o histórico pessoal e o familiar dos estudantes antes dessa experiência individual, as experiências prévias, o conhecimento da língua e as experiências adaptativas que tivessem sido desenvolvidas.

Ramos (2009) investigou a construção do capital de mobilidade proposto por Murphy-Lejeune (2002). Para Ramos (2009), as motivações da experiência de intercâmbio são subdivididas em: identitárias e instrumentais. Nas motivações identitárias, os indivíduos, mediante experiência, são conduzidos a adquirir novas disposições como autonomia, flexibilidade, independência, uma série de valores que, se não estivessem nesse contexto, não precisariam nem desenvolver de forma tão intensa e nem sair da zona de conforto emocional de suas rotinas de vida.

Nas motivações instrumentais, os estudantes precisavam se comunicar e estudar. Assim, as competências linguísticas seriam responsáveis pelas relações e pela sua comunicação com pares e demais indivíduos no país estrangeiro. Para essa autora, houve também o desenvolvimento do capital social internacional. “Nesse sentido, os intercambistas entrevistados apontam, como uma de suas motivações, a formação de uma rede de contatos no exterior” (Ramos, 2009, p.113).

Oliveira (2018) e Ramos (2009) buscaram compreender o perfil de estudantes intercambistas e os elementos motivadores para essa experiência. Ambos indicaram que a experiência de intercâmbio pode promover o desenvolvimento de disposições, tais como autonomia pessoal e descoberta de outras culturas, além de proficiência no idioma.

A pesquisa de Oliveira (2018) foi realizada na UFMG, com 92 alunos inicialmente e com um grupo pequeno de 08 alunos posteriormente. Assim como Almeida (2019), que analisou os perfis e as motivações de estudantes estrangeiros, a proposta de Oliveira (2018) se assemelha à origem dos estudantes que foram

oriundos da África, da América Latina/Caribe e da América do Norte.

Oliveira (2018) destacou o fato de que os alunos estrangeiros vindos dos países desenvolvidos informaram que estavam em busca do desenvolvimento de disposições de autonomia pessoal e de elementos culturais, contudo os estudantes de países em desenvolvimento buscavam, na experiência de mobilidade, a melhoria na qualificação profissional e a empregabilidade no futuro. As motivações conduziram os intercambistas para o desenvolvimento de competências comunicativas e linguísticas. Isso foi observado nas pesquisas de Goes (2016), Rosa (2018) e Rudolf (2014).

Rosa (2018), em sua dissertação, propôs analisar o programa de mobilidade acadêmica da Universidade de Caxias do Sul (UCS), tendo como objetivo analisar os desafios linguístico-culturais dos intercambistas. A sua pesquisa, além de análise acadêmica, teve como finalidade sugerir uma intervenção que resultasse no desenvolvimento de competências comunicativas de estudantes intercambistas. “O Programa de Mobilidade Acadêmica, além de ser um facilitador de experiências internacionais, é um campo propício para os estudos culturais e linguísticos” (Rosa, 2018, p. 80).

O desenvolvimento de competências interculturais tem alertado os especialistas sobre esse tipo de inteligência que pode ser desenvolvida pelos indivíduos, sendo o intercâmbio um contexto que pode favorecer esse desenvolvimento.

Rudolf (2014) e Sehnem (2015) estudaram o desenvolvimento das competências comunicativa e intercultural dos estudantes. O que distingue os pesquisadores é que, enquanto Sehnem (2015) analisou a visão de professores universitários sobre estudantes e gressos do intercâmbio, Rudolf (2014) verificou os estudantes de Ensino Médio.

Rudolf (2014) pesquisou o papel da interculturalidade nos programas de mobilidade estudantil e o impacto da experiência de intercâmbio diante do desenvolvimento da competência intercultural. Em sua pesquisa, analisou a interculturalidade proposta pelo programa de intercâmbio *High School* (Ensino Médio) oferecido pela AFS (Intercultura Programs)².

² O AFS é uma organização internacional, voluntária, não governamental e sem fins lucrativos, comprometida em oferecer oportunidades de aprendizagem intercultural por meio de programas de intercâmbio para ajudar as pessoas a desenvolver conhecimentos, habilidades e o entendimento necessário para criar um mundo mais justo e pacífico. Fonte: <https://www.afs.org.br/>.

A pesquisa de Rudolf (2014) apresentou pontos em comum com o nosso estudo sobre a experiência de mobilidade promovida pelo PGM. Além de identificar se o intercâmbio proporcionou o desenvolvimento de competências de interculturalidade, a autora investigou a influência do contexto de intercâmbio diante de outros elementos como cultura, língua e identidade. Rudolf (2014) teve como finalidade investigar a concepção de interculturalismo durante o intercâmbio de jovens brasileiros que estudaram um ano do Ensino Médio nos Estados Unidos nas décadas de 1990 a 1999 e de 2000 a 2010 do Ensino Médio na modalidade *High School* nos Estados Unidos.

O estudo teve a finalidade de compreender o processo de intercâmbio (antes, durante e depois) da experiência. Uma de suas inquietações abordou o momento da volta ao país de origem e as implicações culturais e interculturais nos estudantes como a aprendizagem, assim como se os estudantes apresentaram uma maior consciência de cidadania, independência e tolerância e se o intercâmbio os influenciou na escolha da profissão. Os resultados dessa pesquisa apontaram que os estudantes, em sua maioria, desenvolveram a competência intercultural. Essa competência é possível quando os indivíduos vivem em outra cultura ou país.

Para Rudolf (2014), um indivíduo intercultural se constrói por intermédio dos diálogos com diferentes grupos, com a experiência de novos hábitos e, o mais importante, pode mudar o seu jeito de enxergar e de pensar o mundo. A descrição de Rudolf (2014) sobre os estudantes, ao serem questionados sobre os vínculos com a família anfitriã, confirmou que mantiveram conexão emocional com essas famílias, mesmo após o intercâmbio. Em média, 91% dos entrevistados afirmaram que mantêm vínculo afetivo com as famílias estrangeiras.

As motivações dos estudantes para participarem do intercâmbio foram: conhecer outras culturas (22%), aprimorar o estudo de línguas (21%), tornar-se maduro (21%), independente e flexível.

Os resultados propostos por Rudolf (2014) contribuiu com algumas informações que nos ajudaram a mapear os elementos imprescindíveis na pesquisa sobre o PGM, tendo em vista que foi uma pesquisa sobre o *High School* (Ensino Médio). Em sua pesquisa, sobre a volta dos intercambistas, 5% se sentiram aliviados, 35%, com alegria, 20%, com depressão e 40% se sentiram realizados. Sobre as dificuldades após a volta, os estudantes citaram: 30,5% tiveram dificuldades de readaptação; 30,5%, facilidade de readaptação; 30,5%, melhor convivência com os pais; 8,5%, pior convivência com os pais.

Para o desempenho escolar, a experiência de intercâmbio resultou na melhoria de 30% dos estudantes e melhor convivência com os colegas (40%). As competências mencionadas foram a vivência internacional de (86%), a comunicação na língua inglesa e a competência intercultural de 80%.

Um dos questionamentos de nossa pesquisa sobre o PGM é a influência da experiência de mobilidade para o intercambista sobre a escolha da profissão. Na pesquisa de Rudolf (2014), foi encontrado que, sobre a escolha da profissão, 51% afirmaram que houve influência na escolha da profissão a ser desenvolvida.

Os aspectos de identidade, cidadania e valores culturais foram descritos por 89% dos estudantes como internalizados devido à experiência de intercâmbio. Alguns estudantes citaram que adquiriram hábitos da cultura americana e continuam vivenciando-a no Brasil.

A pesquisa de Prado (2002) também nos auxiliou sobre o nosso objeto de estudo, pois abordou a experiência de intercâmbio para o Ensino Médio (*High School*). Prado (2002) realizou uma pesquisa com a participação de 69 entrevistados na faixa etária de 15 a 19 anos, que cursaram o 2º Ano do Ensino Médio, geralmente, em escola particular de ensino. No início de sua fundamentação teórica, a autora considerou o intercâmbio como resultado da globalização propulsora da educação internacional. A definição de homem cosmopolita numa perspectiva moderna foi vista como fundamento para o homem como cidadão do mundo.

A cidadania para o mundo está atrelada principalmente àqueles que embarcaram na experiência de intercâmbio. Nesse momento, os indivíduos poderão conhecer novas culturas, países, costumes, hábitos, línguas, adquirindo disposições cosmopolita.

Em sua tese, entrevistou 20 famílias de intercambistas. Para essa autora, existia, na época de seu estudo, um aumento da demanda de intercâmbio das famílias com maior poder aquisitivo em Belo Horizonte. Esse fenômeno esteve presente na educação das elites e apresentou elementos sociais que podem nos ajudar na compreensão de como as trajetórias de vida são construídas ao longo da história de cada indivíduo na sociedade.

O intento dessa pesquisadora foi de compreender as motivações dos estudantes e das famílias para a vivência da experiência de intercâmbio. Um dos desafios encontrados por Prado (2002) foi o fato de que existem lacunas sobre a temática de mobilidade acadêmica internacional que trata sobre o *High School* no Brasil, sendo uma das barreiras para esse estudo, que foi transpassado na pesquisa.

Para possibilitar dados e a exploração do tema, foi necessária a interação com as empresas que promoveram o intercâmbio. Durante a coleta de dados, foi visível que a experiência de intercâmbio, que, em momentos anteriores no Brasil, era realizada somente pelas elites, agora, fazia parte do investimento das famílias de classe média e de menor recurso econômico.

Prado (2002) destacou que houve, na experiência de intercâmbio, “marcas de distinção” que resultaram em um valor simbólico na vida do intercambista e de sua família. O mercado do intercâmbio demonstrou que as empresas contratadas ofereceram a experiência de intercâmbio de acordo com a disponibilidade dos estudantes e de suas condições financeiras.

Nesse contexto de intercâmbio, também existem empresas sem fins lucrativos que apresentam o intercâmbio como uma missão a ser cumprida. Essas agências sem fins lucrativos são reconhecidas internacionalmente. São elas: AFS Intercultura Brasil (American Field Service) e o Rotary Internacional (Associação Rotarys Clubs³). As agências sem fins lucrativos apresentam estrutura distinta das agências com fins lucrativos que foram analisadas no estudo de Prado (2002).

A experiência suscitada através do investimento das famílias tinha como motivação o desenvolvimento de uma “sensibilidade cultural”, maiores oportunidades no mercado de trabalho e de profissão no futuro. No imaginário das famílias, a língua inglesa seria a mais apropriada pela rentabilidade no mercado de trabalho.

Em se tratando dos benefícios da experiência de intercâmbio, a pesquisadora salientou que alguns aspectos foram enfatizados pelos intercambistas e as famílias. Foram descritas as concepções de desenvolvimento de autonomia e uma certa “aceleração” dita por Prado (2002) como ação de movimento para a fase adulta dos jovens, para o autoconhecimento de sua identidade e para a autoconfiança.

As famílias entrevistadas atribuíram ao intercâmbio uma oportunidade de possibilitar o desenvolvimento de habilidades competitivas entre os jovens. Para Prado (2002), as famílias adotaram o intercâmbio como uma estratégia educativa. Com isso, entendemos que essa estratégia, quando utilizada, pode influenciar uma distinção social, cultural e econômica.

³ O Rotary é uma rede global de líderes comunitários, amigos e vizinhos que veem um mundo onde as pessoas se unem e entram em ação para causar mudanças duradouras em si mesmas, nas suas comunidades e no mundo todo. Fonte: <https://www.rotary.org/pt/about-rotary>.

No discurso dos atores envolvidos e diante da representação social da língua, podemos supor que, de fato, no imaginário social, essa distinção agrega um grau de “superioridade” para os detentores dessas habilidades. Essa é a visão de alguns indivíduos na sociedade contemporânea. A percepção das famílias sobre o intercâmbio está atrelada também ao imaginário social de que a experiência internacional pode resultar na felicidade do filho, conforme foi visualizado por Prado (2002) em sua análise.

A pesquisadora denotou que a pesquisa realizada teve como finalidade analisar as consequências ou os impactos do intercâmbio para as dimensões de vida dos estudantes e trajetória. Com isso, vemos que as lacunas encontradas por Prado (2002) se coadunam com os questionamentos da pesquisa que realizamos sobre o PGM.

As descobertas indicaram que não há nenhum trabalho no âmbito de doutorado com o tema de mobilidade internacional de estudantes do Ensino Médio que tenha sido desenvolvido no Brasil ou em Pernambuco, referente ao Programa Ganhe o Mundo, que trate sobre a experiência e os resultados dessa vivência.

Nas pesquisas seguintes identificamos a experiência de mobilidade acadêmica internacional para estudantes do Ensino Superior.

Goes (2016) avalia os impactos do programa de mobilidade internacional sobre os aspectos de desempenho acadêmico dos estudantes durante o intercâmbio e as percepções da experiência. Os resultados demonstraram que, para os estudantes, o intercâmbio foi importante para a formação profissional e empregabilidade. Sobre o ensino de línguas e interculturalidade, a dificuldade apontada foi a falta de base do idioma francês. Isso dificultou a experiência e a socialização para alguns estudantes.

Diante do Ensino Superior, Guimarães (2015) abordou em sua pesquisa, a mobilidade acadêmica internacional do ensino público tecnólogo. A proposta teve como finalidade analisar a experiência de mobilidade de 8 estudantes por meio de um estudo de caso. Um dos pontos que nos chamou a atenção foi a constatação de que a autora citou algumas lacunas visualizadas em pesquisas, que se trataram da falta de informações após o retorno dos intercambistas e da ausência de preparação para o mercado de trabalho. “Os elementos da subcategoria atuação da instituição no retorno do aluno revelam que não há um trabalho desenvolvido nesse sentido” (Guimarães, 2015, p. 63).

Na experiência de intercâmbio para esses estudantes, Guimarães (2015) desvendou algumas percepções sobre esse momento. Os estudantes citaram o

aspecto cultural como importante para a formação, uma vez que havia diferença nos meios de transporte, a forma de se vestir era distinta do Brasil, assim como os hábitos alimentares e as questões políticas.

Quanto aos benefícios da experiência, além da percepção do contexto do país, foram destacados: benefícios culturais, pessoais e profissionais. Nos aspectos pessoais e profissionais, foram citados alguns como o pessoal (aprender a administrar conflitos, ultrapassar os próprios limites, mudar de visão de mundo, exercitar a tolerância ao diferente, melhorar a autoestima e ter experiência impactante). Nos aspectos profissionais, foram considerados: a alteração do comportamento profissional, a melhora na postura em sala de aula, a diferenciação do estudante no mercado de trabalho, o avanço no desempenho escolar e a aprendizagem do idioma.

Iremos, a partir desse momento, conhecer a experiência de mobilidade promovida pelo Programa Ciências sem Fronteiras do Governo Federal. O Programa Ciências sem Fronteiras, realizado em 2011, foi o maior programa de intercâmbio realizado no Brasil. O seu nascedouro ocorreu diante de demandas internacionais favoráveis e da conjuntura política propícia no Brasil. O recorte teve como finalidade compreender a experiência de intercâmbio dos estudantes, as trajetórias de vida e o impacto da experiência de mobilidade acadêmica e profissional.

Gomes (2016) realizou uma análise do Programa Ciência sem Fronteiras em sua tese e apontou as desigualdades de acesso que permeiam o perfil social e escolar dos estudantes participantes. Para o autor, os estudantes participantes estavam inseridos em uma elite privilegiada, com uma trajetória escolar de excelência. A sua hipótese foi de que os estudantes que vivenciaram o intercâmbio possuíam capitais simbólicos⁴ (cultural, escolar e linguístico) com disposições de *habitus* favoráveis para a vivência dessa experiência.

As dissertações de Cabral (2015), Ramos (2014), Ramos (2016), Bido (2015), Lage (2015), Silva (2016), Almeida (2017), Manços (2017), Timóteo (2017), Bandeira (2018), Granja (2018), Lustosa (2018), Moura (2018), Costa (2019), Magalhães (2019), Traldi (2019) e teses de Souza (2019) e Flores (2019) nos ajudaram na compreensão de alguns elementos da experiência de mobilidade proposta pelo CsF. Ramos (2014) tratou sobre a formação de doutores no país e no exterior e da

⁴ O capital simbólico de um indivíduo (mas também de um grupo, de uma instituição, de um país, etc.) é definido pelo "olhar" depositado (o "valor" dado pelo resto da sociedade sobre esse indivíduo (e, respectivamente, sobre esse grupo, essa instituição, esse país) (Catani *et al.*, 2017, p. 102).

relação com a ciência brasileira. A sua tese destacou o contexto da economia do conhecimento como resultado de investimentos globais da economia mundial. Em sua visão, a mobilidade internacional é o principal mecanismo para impulsionar o intercâmbio científico e a colaboração em pesquisa. Podemos destacar a reflexão dessa autora sobre a criação de uma rede internacional de pesquisadores. Com isso, pode haver a troca de experiências científicas de conhecimento. Na seção dois de sua tese, a autora analisou a mobilidade internacional promovida pelo Programa Ciências sem Fronteiras do Governo Federal.

Ramos (2016) identificou as possíveis contribuições do intercâmbio através do Programa Ciências sem Fronteiras para a formação de bolsistas. Para a autora, a experiência de intercâmbio contribuiu para o desenvolvimento dos estudantes nas áreas pessoal e profissional apesar de dificuldades estruturais.

Timóteo (2017) analisou a internacionalização da Universidade Federal de São Paulo através do Programa Ciência Sem Fronteiras e verificou as razões que impulsionaram os estudantes dessa universidade a participarem desse programa de mobilidade acadêmica, bem como apontou os principais obstáculos, as contribuições e os benefícios na perspectiva dos estudantes. Em linhas gerais, os resultados demonstram que, para os estudantes, houve investimento para a área pessoal e profissional. Segundo os dados: 95% dos estudantes acreditaram que a experiência de intercâmbio influenciou o seu futuro profissional. Sobre a vantagem competitiva, 78,73% dos estudantes acreditaram que adquiriram um diferencial na carreira após o intercâmbio.

Para Flores (2019), a experiência do doutorado sanduíche pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) pelo Ciências sem Fronteiras demonstrou a importância do investimento na pesquisa no âmbito da Pós-Graduação. Na Unicamp, foram 397 bolsas no período de 2011 a 2016, havendo influência na formação acadêmica na Pós-Graduação, sob as perspectivas pessoal e científica.

Lustosa (2018) propôs em sua pesquisa uma avaliação do Programa Ciências sem Fronteiras no período de 2010 a 2015 para analisar o impacto desse programa na graduação de estudantes da UFRPE. Como resultado, foi evidenciado que a experiência de mobilidade acadêmica promoveu o desenvolvimento profissional, a fluência do idioma, o amadurecimento emocional e social de estudantes, sendo considerada uma experiência enriquecedora.

Moura (2018) realizou o estudo sobre a avaliação do Programa Ciências sem Fronteiras (PCSF) da Universidade Federal de Viçosa (UFV) em Minas Gerais (MG). Os resultados dessa pesquisa indicaram que o Ciência sem Fronteira (CsF) foi avaliado de forma positiva pelos estudantes também como uma proposta inovadora.

Bandeira (2018) pesquisou o CsF da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e analisou a contribuição de tal programa para a formação acadêmica e profissional dos estudantes de Graduação de Engenharia Elétrica. Foram pesquisados 21 estudantes egressos do CsF e visualizados os seguintes resultados: aprendizado do idioma, vivência em outra cultura e oportunidade de estágios em empresas estrangeiras durante o intercâmbio.

Lage (2015) realizou a pesquisa sobre o Programa Ciências sem Fronteiras e a implementação da Universidade Federal de Tocantins (UFT). Foram entrevistados 120 beneficiários do programa. Como resultado dessa pesquisa, a autora identificou que o programa, além de resultar em fomento para internacionalização da Universidade, oportunizou o acesso de estudantes de baixa renda no intercâmbio. Destacou também que os estudantes demonstraram enriquecimento cultural.

Granja (2018), ao pesquisar o CsF realizado pela UNICAMP no período de 2011 a 2016, observou, nesse estudo, que houve um elevado número de estudantes que participaram desse programa. Sobre os resultados, destacaram-se os efeitos positivos apesar de fragilidades estruturais.

Bido (2015) classificou a experiência de mobilidade oferecida pelo Programa Ciências sem Fronteiras como “um marco na história da mobilidade acadêmica no Brasil”. Em sua pesquisa, foram entrevistados quatro gestores e quatro universidades do Sul do país e 58 estudantes de diferentes países. Os estudantes pesquisados relataram que a experiência foi positiva com ganhos acadêmicos e pessoais. Para a autora, houve a ampliação da visão de mundo, o desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais.

Gomes (2016), Manços (2017) e Almeida (2017) descreveram, em suas pesquisas, que o Programa Ciências sem Fronteiras contribuiu para que houvesse a visibilidade internacional da educação superior e o fomento de parcerias internacionais para a troca de experiências entre os pesquisadores.

Para Costa (2019) e Souza (2019), as informações ainda são insuficientes para uma análise mais apurada do programa.

Diante dos resultados expostos pelos pesquisadores, é visível que a maioria encontrou resultados positivos sobre o Csf, sendo uma oportunidade para aqueles que jamais poderiam viver o intercâmbio em sua carreira profissional. No Quadro 3 abaixo, podemos dimensionar o quantitativo de trabalhos com a temática de mobilidade acadêmica de forma descritiva.

Quadro 3 – Levantamento descritivo de pesquisas na base de dados BDTD (mestrado/doutorado) por tempo cronológico

TIPO DA PESQUISA	ANO	QUANTIDADE DE TRABALHOS
MESTRADO	2008	1
DOUTORADO		1
MESTRADO	2009	4
DOUTORADO		0
MESTRADO	2011	1
DOUTORADO		1
MESTRADO	2012	2
DOUTORADO		0
MESTRADO	2013	2
DOUTORADO		4
MESTRADO	2014	2
DOUTORADO		1
MESTRADO	2015	8
DOUTORADO		2
MESTRADO	2016	5
DOUTORADO		2
MESTRADO	2017	4
DOUTORADO		2
MESTRADO	2018	11
DOUTORADO		3
MESTRADO	2019	4
DOUTORADO		2
MESTRADO	2020	1
DOUTORADO		0

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

No período de 12 anos (2008 a 2020), houve uma larga produção acadêmica sobre o tema de mobilidade educacional internacional. É visível que há uma distinção entre as produções acadêmicas, não somente pela quantidade em que foram encontradas: 45 pesquisas de mestrado e 18 de doutorado.

Destacamos que, no ano de 2010, não houve produção acadêmica sobre o tema. Em 2015, observamos um aumento da produção acadêmica de mestrado de 08 trabalhos para 11 trabalhos em 2018.

No repositório da UFPE, não encontramos trabalhos que tratem diretamente sobre o tema de estudo ou descritor de “mobilidade acadêmica internacional”. Encontramos, nesse repositório, 1 trabalho que trata sobre “Estratégias identitárias e processos interculturais na mobilidade estudantil da UFPE/Recife”, da dissertação de Dayana Rodrigues Sabóia, no ano de 2017 (Quadro 4).

As reflexões da pesquisadora se relacionam com um dos objetivos específicos, que é compreender as táticas adotadas pelos intercambistas do PGM durante a experiência de intercâmbio.

O estudo de Sabóia (2017) apresentou contribuições distintas de outros trabalhos por estar situado na área de estudo da Psicologia. Assim, é apropriado compreendermos quais estratégias os estudantes estrangeiros internalizaram no processo de intercâmbio da UFPE, em Recife.

Ao iniciar a descrição, Sabóia (2017) nos alertou para o fato de que a mobilidade estudantil não pode ser dissociada de várias rupturas em que o indivíduo intercambista está inserido. Para ela, existem rupturas espaciais, temporais, simbólicas e imaginárias.

Esse indivíduo foi confrontado com uma nova cultura, com outra língua, com *habitus* distintos dos seus e com conflitos emocionais que podem ocasionar perda de uma imagem antes adaptada ao seu status subjetivo.

Na perspectiva de Sabóia (2017), existem indicadores do impacto subjetivo a que os indivíduos são expostos. Com o uso da perspectiva intercultural, poderíamos mapear as estratégias identitárias que cada indivíduo formula em si mesmo. Foram pesquisados 11 estudantes estrangeiros de diferentes origens e idiomas. Utilizou-se a metodologia proposta por Bardin (2016) através da análise de conteúdo com semiestruturada.

A análise de dados desta pesquisa se baseou na Psicologia Intercultural⁵, que teve sua origem em 1930. Para os estudiosos dessa linha, o indivíduo submetido à outra cultura passa pelo processo de aculturação. Esses são os pressupostos de Sabóia (2017), o qual também objetiva, em sua pesquisa, compreender a singularidade desses sujeitos imersos em outra cultura. Sobre isso, nos disse:

⁵ A Psicologia Intercultural preocupa-se em estudar indivíduos de duas ou mais culturas através do emprego de métodos de medida que sejam equivalentes para as várias culturas consideradas. Visam tais estudos à compreensão das relações entre a cultura e o comportamento individual, uma vez que se admite que parte das variáveis que explicam o comportamento de uma pessoa deve-se à influência dos diferentes contextos socioculturais que caracterizam os distintos ambientes nos quais ela se encontra inserida. Fonte: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>.

A aculturação atua diretamente no repertório identitário do indivíduo, pois trata-se de uma ressocialização na qual o mesmo deverá integrar símbolos e significados da nova cultura, ao passo que manterá ou modificará os elementos de sua cultura de origem” (Sabóia, 2017, p. 14).

A análise proposta por Sabóia (2017) lança luz sobre as condições emocionais dos intercambistas ao vivenciarem as situações de mobilidade. Para a autora, as situações de migração produzem um confronto no sujeito diante de uma cultura nova, que o induz a adotar estratégias identitárias ao sentir-se desestabilizado emocionalmente para adquirir novos elementos da cultura em que está inserido. Os tipos de estratégias identitárias adotadas revelam não somente o conflito do processo de aculturação, mas o modo como os sujeitos lidam com tal conflito (Sabóia, 2017, p. 15).

O conflito descrito por Sabóia (2017) é gerado no processo de ruptura de contexto em que o indivíduo adota uma nova identidade. Para essa pesquisadora, o processo psíquico varia em cada pessoa, mas resulta em processos interculturais.

Para Sabóia (2017), a identidade do intercambista em situação de migração sofre um processo de assimilação de novos símbolos e significantes da nova cultura. “A identidade pode vir a se fortalecer perante às incertezas geradas pelas situações de aculturação” (Sabóia, 2017, p. 28).

Sabóia (2017) se apoia nas concepções de Camilleri (1999) e Amin (2012) para compreender a premissa de estratégias identitárias. As estratégias identitárias surgem como uma demanda para os indivíduos que se sentem desvalorizados e em conflito que desenvolvem estratégias para restaurar a sua identidade, elaborando estratégias para ressignificar essa vivência.

Quadro 4 – Produções, teses e dissertações do repositório digital da UFPE

UNIVERSIDADE	PROGRAMA	AUTORIA	ORIENTAÇÃO	TÍTULO DA PESQUISA	TIPO DE PESQUISA	ANO
Universidade Federal de Pernambuco Centro de Educação	Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Psicologia Mestrado em Psicologia	Dayana Rodrigues Sabóia	Profa. Dra. Elaine Costa Fernandez	Estratégias identitárias e processos interculturativos na mobilidade estudantil da UFPE/ Recife	Mestrado	2017

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

No banco de teses e dissertações do PPGEdu/UFPE, que contém 703 dissertações de mestrado e 208 teses defendidas até 2021, não encontramos nenhuma pesquisa que trate sobre a mobilidade acadêmica internacional de

estudantes. Esse fato reforça o interesse em contribuir com esta pesquisa relevante para a academia e para a sociedade pernambucana.

Tendo em vista que o PGM já enviou mais de oito mil estudantes para onze países de línguas inglesa, espanhola e alemã, apresenta-se como relevante o estudo do impacto dessas experiências de mobilidade para a sociedade pernambucana. É público e notório que o Estado de Pernambuco tem investido recursos públicos para qualificar jovens à apropriação de uma segunda língua no intuito de fomentar mudanças no estado sobre a empregabilidade no mercado de trabalho.

Ao pesquisarmos no Google Acadêmico e Scientific Electronic Library Online (SciELO), encontramos 30 trabalhos no período de 2010 a 2019 que tratam da temática de mobilidade acadêmica internacional a partir dos seguintes temas no Quadro 5:

Quadro 5 – Sintético de descritores de artigos acadêmicos

PERÍODO	TEMAS
2010 - 2019	Internacionalização da educação superior
	A relação da mobilidade estudantil com a educação multicultural
	Políticas educacionais no ensino superior numa perspectiva de internacionalização
	Gestão intercultural
	Integração universitária e política educacional para o Mercosul
	Mobilidade estudantil de estudantes estrangeiros
	As experiências vivenciadas por estudantes no Programa Ciência sem Fronteiras
	Análises de outros programas de intercâmbio
	O desenvolvimento do capital cultural na experiência de intercâmbio
	A estratégia de internacionalização e sua relação com as desigualdades sociais
	O capital escolar e sua relação com a mobilidade acadêmica
	O capital humano e a mobilidade internacional
	A dimensão de internacionalização da educação superior
	A mobilidade acadêmica e os fatores motivacionais

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Os artigos encontrados apresentaram o tema da mobilidade internacional. Assim, iremos analisar artigos que se relacionam com a nossa pesquisa. O artigo *“Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares”*, de autoria dos pesquisadores Nogueira, Souza e Ramos (2008), retrata a internacionalização das experiências escolares internacionais de estudantes oriundos de meios favorecidos, destacando a participação da família como motivador principal dessa experiência.

As demandas do mundo atual de internacionalização do currículo têm direcionado as famílias e os governos a potencializarem a formação dos indivíduos com novas experiências. Esses autores são reconhecidos como referência em pesquisas voltadas à temática de internacionalização e mobilidade.

A mobilidade acadêmica é um bem cultural que tem no imaginário das famílias de classe média uma “reconversão” de seu patrimônio. Essa premissa foi descrita por Nogueira, Souza e Ramos (2008). Para esses autores, existe uma lógica de distinção que reforça as barreiras existentes da sociedade. Os indivíduos que detêm o capital econômico e cultural se distinguem de outros que não o possuem.

A análise descrita dos pesquisadores apontaram que as desigualdades sociais e de capitais são agravadas pela privação dessa experiência para todos.

Na medida em que, ao proporcionar uma mobilidade sem precedentes a uma parcela da população mundial, agrava e aprofunda a condição de privação daqueles que não podem vivenciar e se beneficiar da experiência (Nogueira; Souza; Ramos, 2008, p. 357).

De fato, a sociedade é constituída de indivíduos com diversos interesses sociais, culturais, de acúmulo de capitais, em que a construção social realizada foi estabelecida a partir da economia. Em um contexto de globalização, a internacionalização do conhecimento adquire uma propagação mundial e torna-se estratégia dos governos e de suas instituições.

Diante da necessidade de mercado internacional e de corrida pelo conhecimento, os organismos internacionais (Banco Mundial, Unesco e OCDE) mobilizaram os países para que houvesse um investimento ampliado na Educação Superior. Esse fenômeno foi ampliado após a 2ª Guerra e pode ser visualizado nas pesquisas de Chaves e Castro (2016). Para essas autoras, a crise do capital influenciou o investimento na internacionalização do Ensino Superior para que houvesse o incentivo para as trocas de tecnologias e de conhecimento.

No Brasil, não temos uma estatística brasileira que retrate as ações de investimento na dimensão internacional para o Ensino Superior. As pesquisas são insuficientes e não apresentam um panorama preciso sobre o fenômeno da mobilidade acadêmica internacional.

As pesquisas de Nogueira, Souza e Ramos (2008) demonstraram outros aspectos da experiência de mobilidade acadêmica. Um dos aspectos mencionados foi o reconhecimento internacional para o idioma inglês. Os países de língua inglesa são preferência daqueles que querem viver essa experiência. Para a agência de pesquisa sobre intercâmbio, Belta (2007), os países Estados Unidos (35,04%), Inglaterra (19,74%) e Canadá (18,4%) lideraram o interesse de intercambistas. A escolha do idioma de língua inglesa simboliza, para Wagner (1998), um reconhecimento de que, ao apreender essa língua, o indivíduo poderá transcender na carreira.

No Brasil, a cultura americana foi difundida para muitos brasileiros como distinta, sendo reconhecida por alguns como “supostamente” uma cultura “superior”. Isso pode ser resquício de uma crença produzida pela nossa herança de colônia.

As ações voltadas para o intercâmbio na visão dos autores Nogueira, Souza e Ramos (2008) alertaram sobre o fato de que as famílias desenvolvem também estratégias de internacionalização e potencializam a escolarização dos jovens em busca de disposições favoráveis.

Nesse sentido, a família desenvolveu estratégias de internacionalização, e isso foi visualizado pelos pesquisadores, pois constaram que os pais dos jovens que realizaram o intercâmbio negam as dificuldades vivenciadas nessa experiência. Sobre isso nos disseram:

Os pais são praticamente unânimes em afirmar que ‘vale a pena’, que se trata de uma ‘experiência que não tem preço’, numa clara atitude de subordinação dos efeitos considerados negativos (Nogueira; Souza; Ramos, 2008, p. 376).

Nas pesquisas dos estudiosos citados, identificou-se que os pais que almejam que os filhos vivam a experiência de intercâmbio projetam, em seus filhos, sonhos que não foram possíveis em sua própria trajetória.

São grupos que vislumbram, como retorno de seus investimentos na escolarização internacional, a aquisição de capitais e disposições que julgam essenciais ao êxito futuro dos filhos (Nogueira; Souza; Ramos, 2008, p. 369).

A cultura familiar e o desejo de distinção são vistos por esses autores como uma resposta social desses indivíduos sobre a competição estabelecida entre os grupos sociais. Para eles:

A internacionalização das escolaridades é dominada também por uma lógica de ‘distinção’, que estabelece uma clivagem ou, se preferirmos, ergue fronteiras entre os que se beneficiam de capitais internacionais e os que se limitam aos recursos nacionais (Nogueira; Souza; Ramos, 2008, p. 371).

A experiência da Universidade Federal de Ouro Preto, com a mobilidade acadêmica, foi descrita por Santos e Dias (2012) e apresentou a mobilidade acadêmica como uma oportunidade de flexibilização do currículo das universidades e de formação para os estudantes. O vínculo criado no processo de intercâmbio entre o intercambista, com os colegas, com a cultura do país, da família anfitriã, pode ser reconhecido como elemento fundamental na formação dos indivíduos. Sobre isso, informaram-nos Santos e Dias (2012, p. 176):

Para além de um mero intercâmbio, a mobilidade estudantil se revela como importante oportunidade de aperfeiçoamento de conhecimentos técnico-

científicos e de ampliação das vivências acadêmicas, decorrentes dos contatos mantidos com os colegas de curso, professores, técnico-administrativos e comunidades envolvidas com as instituições receptoras, além de permitir a aproximação com áreas de pesquisa e de extensão de interesse dos estudantes (Santos; Dias, 2012, p. 176).

Os artigos de pesquisa publicados no ano de (2016) nos direcionam para alguns aspectos relevantes sobre o compromisso internacional dos países no investimento educacional do mundo globalizado.

Chaves e Castro (2016), Luce, Fagundes e Mediel (2016) e Morosini e Nascimento (2017) dialogaram sobre a dimensão intercultural e sobre o fato de que as políticas de internacionalização foram formatadas e incentivadas principalmente pelos países europeus. Isso ocorreu através de tratados internacionais promovidos pela comunidade europeia através da Declaração de Sorbonne em Paris (1998) e da Declaração de Bolonha na Itália (1999).

Os compromissos firmados nessas declarações tiveram a finalidade de fomentar as políticas de internacionalização entre os países e garantir a produtividade tecnológica e acadêmica. As autoras analisam o Programa Ciências sem Fronteiras⁶ como uma oportunidade de fomentar o desenvolvimento da pesquisa como estratégia de mobilidade estudantil.

Para Luce, Fagundes e Mediel (2016, p. 324), a dimensão intercultural é reconhecida como “um dos meios do processo de internacionalização da educação superior, a mobilizar um grande fluxo estudantil nos cinco continentes”.

Foi visível que houve o interesse de pesquisadores sobre o tema de mobilidade acadêmica para o Ensino Superior oferecida pelo PCSF. Com isso, vemos que há uma produção acadêmica relevante de pesquisadores do Brasil e do mundo. Isso pode ser verificado no Quadro 6.

⁶ O Programa Ciências sem Fronteiras foi um programa de intercâmbio financiado pelo Governo Federal para a internacionalização da ciência e da tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa foi fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. Depois de ter concedido quase 104 mil bolsas no exterior e ter investido R\$ 13,2 bilhões entre 2011 e 2017, o programa Ciência Sem Fronteiras teve seu fim decretado em abril deste ano pelo Ministério da Educação. Fonte: O programa - Ciência sem fronteiras (cienciasemfronteiras.gov.br).

Quadro 6 – Produções de artigos científicos sobre mobilidade acadêmica

TÍTULO	AUTOR	PALAVRAS-CHAVES	ANO	FONTE
Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares	Maria Alice Nogueira, Andrea Moura de Souza Aguiar e Viviane Coelho Caldeira Ramos	Educação e desigualdades sociais. Estratégias de internacionalização dos estudos. Dimensão internacional do Capital cultural.	2008	Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 355-376, maio/ago. 2008. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br
Motivações da mobilidade estudantil entre os estudantes do curso de administração	Manolita Correia Lima e Viviane Riegel	Mobilidade estudantil. Educação. Multiculturalismo.	2010	(revista on-line: www.pgletas.ufms.br/revista_guavir).
Os fatores de motivação na definição de estudantes estrangeiros em mobilidade acadêmica internacional no Brasil	Claudia Cristiane dos Santos Silva, Manolita Correia Lima e Viviane Riegel	Internacionalização do Ensino Superior. Mobilidade Acadêmica Internacional. Motivações. Imagem do Destino.	2013	Revista GUAL, Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 232-251, set. 2013 https://doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n3p232
Intercâmbio acadêmico cultural internacional : uma experiência de crescimento pessoal e científico	Indiara Sartori Dalmolin, Eliane Ramos Pereira, Rose Mary Costa Rosa Andrade Silva, Maria José Baltazar Gouveia, José Júlio Sardinheiro	Intercâmbio Educacional Internacional. Estudantes de Enfermagem. Ensino.	2013	Rev.Bras. Enferm., Brasília 2013 mai-jun; v. 66, n. 3, p. 442-447. https://www.scielo.br/j/reben/a/6vx88CbD39Hhvb9Z78pzm/?lang=pt
O programa Ciências sem Fronteiras como ferramenta de acesso à mobilidade internacional	Thais Mere Marques Aveiro	Programa Ciência sem Fronteiras. Instituições de Ensino Superior. Mobilidade internacional. CAPES. CNPq.	2014	Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 3, n. 2, 2014.
Mobilidade acadêmica made in south: refletindo sobre as motivações de estudantes brasileiros e colombianos	Manolita Correia Lima e Viviane Riegel	Movilidad estudiantil. Enseñanza superior. Estudios en el extranjero.	2015	Magis Revista Internacional Investigación en Educación, v. 8, n.16, p. 109-132, 2015. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.mams
Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica	Maria Beatriz Luce, Catherine Vila Fagundes e Olga González Mediel	Internacionalização. Mobilidade acadêmica. Educação intercultural.	2016	Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 317-339, jul. 2016
Motivações para mobilidade acadêmica internacional: a visão de alunos e professores universitários	Adriana Leonidas de Oliveira e Maria Ester de Freitas	Internacionalização da educação superior. Mobilidade acadêmica internacional. Fatores motivacionais.	2016	Educação em Revista, Belo Horizonte, v.32, n. 3, p. 217-246, jul./set. 2016
Saberes sem fronteiras: políticas para as migrações pós-modernas	Renata Archanjo	Ciência sem fronteiras. Idiomas sem fronteiras. Políticas linguísticas. Ensino de línguas estrangeiras. Mobilidade acadêmica	2016	Delta, São Paulo, v. 32, n.2 maio/ago. 2016. https://doi.org/10.1590/0102-4450790718885409696
Relações interculturais na vida universitária: experiências de mobilidade internacional de docentes e discentes	Adriana Leônidas de Oliveira e Maria Ester de Freitas	Internacionalização da educação superior. Mobilidade acadêmica internacional Experiência intercultural.	2017	Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 70, jul.-set. 2017

TÍTULO	AUTOR	PALAVRAS-CHAVES	ANO	FONTE
A mobilidade internacional acadêmica: características dos percursos de pesquisadores brasileiros	Maria Luiza de Santana Lombas	Internacionalização. Mobilidade acadêmica. Brain circulation. Pesquisadores brasileiros.	2017	Sociologias, Porto Alegre, ano 19, n. 44, p. 308-333, jan./abr. 2017
Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações	Marília Costa Morosini e Lorena Machado do Nascimento	Internacionalização da educação superior. Estado de conhecimento. Teses e dissertações. Brasil.	2017	Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, e155071, 2017
A experiência subjetiva da mobilidade acadêmica na construção da profissionalidade	Gabriel Celestino Rosa, Viviane de Brum da Silveira e Leonidas Roberto Taschetto	Internacionalização de estudos. Mobilidade acadêmica. Mobilidade discente. Internacionalização do ensino superior	2018	https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/95.pdf
Limites para afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária	Alice Cristina Figueiredo	Estudantes de camadas populares. Expansão universitária. Democratização do ensino superior.	2018	Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e173462, 2018
Intercâmbio acadêmico: as dificuldades de adaptação e de readaptação	Franco Gatelli Périco e Roberto Birch Gonçalves	Intercâmbio acadêmico. Experiência internacional. readaptação. Educação	2018	Educ. Pesqui., São Paulo, v.44, e182699, 2018.
Eu achei que lá seria tudo diferente”: representações do Brasil e do exterior entre bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras da universidade federal de viçosa	Marina Lourenço Moura e Sheila Maria Doula	Ciências agrárias. Ciência sem fronteiras. Programa bolsa de extensão. Representação social.	2019	Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 100, n. 256, p. 713-732, set./dez. 2019.
A qualidade da mobilidade de estudantes de graduação no “ciências sem fronteiras”	Caterine Fagundes, Maria Beatriz Luce e Paloma Dias Silveira	Mobilidade internacional. Ciência sem Fronteiras. Qualidade. Internacionalização	2019	Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 27, n.105, p. 904-927, out./dez. 2019
A educação superior no contexto da cooperação acadêmica internacional.	Ângela Mara Sugamoto Westphal e Maria Lourdes Gisi	Cooperação acadêmica. Internacionalização; Educação Superior	2019	Interações, Campo Grande, MS, v. 20, n. 2, p. 369-382, abr./jun. 2019
El papel de la internacionalización de la educación superior en la producción científica brasileña	Cláudia Daniele de Souza, Daniela de Filippo e Elías Sanz Casado	Internacionalización. Colaboración científica. Movilidad académica. Indicadores Bibliométricos. Brasil.	2020	Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 784-810, jul./set. 2020
O efeito do capital escolar no acesso ao Programa Ciência sem Fronteiras	Catarina Barbosa Torres Gomes	Capital Escolar. Mobilidade Acadêmica Internacional. Programa Ciência sem Fronteiras. Desigualdade.	2020	ETD-Educação Temática Digital Campinas, SP, v. 22, n. 2, p.336-353, abr./jun. 2020
O Programa Ciência sem Fronteiras e a falha sistêmica no ciclo de políticas públicas	Cintia Denise Granja e Ana Maria Carneiro	Ensino Superior. avaliação. Políticas públicas. Ciência, tecnologia e inovação. Mobilidade estudantil.	2021	Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 183-205, jan./mar. 2021.

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Os artigos de Silva, Lima e Riegel (2013), Dalmolin, Pereira, Silva, Gouveia e Sardinheiro (2013), Rosa, Silveira, Taschetto (2016) e Oliveira e Freitas (2016) se

relacionam com o objetivo de nossa pesquisa em compreender a experiência de mobilidade e os aspectos motivacionais desse momento.

Nessas pesquisas houve a análise dos aspectos motivacionais de estudantes estrangeiros no Brasil e a visão de professores intercabistas brasileiros diante da experiência de intercâmbio no exterior e os elementos que os conduziram a tal escolha. Para esses intercambistas, foi uma experiência subjetiva, e os resultados desse momento de vida resultaram no crescimento pessoal e científico.

As perspectivas motivacionais foram pesquisadas também por Lima e Riegel (2010), que salientaram os aspectos que influenciaram na mobilidade internacional dos estudantes, sendo eles: os aspectos socioculturais, acadêmico-culturais, econômico-comerciais e políticos/administrativos. Para esses autores, a “decisão de investir num programa de intercâmbio internacional se originou inicialmente para aperfeiçoar o conhecimento de uma segunda língua” (Lima; Riegel, 2010, p. 189).

Silva, Lima e Riegel (2013) descreveram quais são os fatores que motivaram estudantes estrangeiros a escolher o Brasil como país para o intercâmbio. Para esses autores, os estudantes estavam em busca de um país em que pudessem conciliar desenvolvimento pessoal com o estudo. A imagem do país escolhido como o Brasil, as relações humanas que são estabelecidas, as redes de amizade que se formam são elementos importantes na perspectiva desses intercambistas. Sobre a escolha do Brasil, informaram-nos os pesquisadores:

O Brasil pode ser muito atrativo para jovens universitários uma vez que reúne um grupo de universidades com destaque nos rankings mundiais e regionais, tem uma economia em crescimento, é um país multicultural acolhedor, com admirável biodiversidade (Silva; Lima; Riegel, 2013, p. 240).

A escolha dos intercambistas estrangeiros para o intercâmbio no Brasil estava atrelada aos aspectos pessoais e acadêmicos, assim como ao modo atrativo e amistoso com que o brasileiro recebe os estrangeiros.

Oliveira e Freitas (2016, 2017), ao analisar as motivações para a mobilidade acadêmica de estudantes e professores universitários, apontaram que os estudos sobre esse tema ainda são escassos no Brasil e que se apresentam como relevantes ao compreender esse fenômeno.

Os autores baseiam a sua reflexão em Bourdieu (2006, 2008), quando analisam a mobilidade como um capital simbólico, um bem ou um valor, mencionando que o

“capital mobilidade⁷” ainda é restrito para a maior parte da população.

Para os pesquisadores, a mobilidade como capital simbólico atende a uma demanda internacional e não somente de interesses individuais. O mercado global, além de incentivar a competição entre os indivíduos, apresenta-se como uma oportunidade de estabelecer um diferencial de competitividade. “O capital de mobilidade expressa alargamento do sentimento identitário, crescimento pessoal e maturidade intelectual” (Oliveira; Freitas, 2016, p. 220).

O desenvolvimento da aprendizagem intercultural é um dos benefícios daqueles que vivem a experiência de mobilidade. Essa premissa exposta por Oliveira e Freitas (2016) se materializou durante a análise de dados de sua pesquisa: “Motivações para mobilidade acadêmica internacional: a visão de alunos e professores universitários”.

O estudo foi realizado através da comparação de distintas experiências de mobilidade internacional, com um grupo composto por 12 alunos brasileiros, 10 alunos estrangeiros e 8 professores brasileiros. Os dados foram analisados mediante verificação de conteúdo com a aplicação do software Ethnographj⁸.

Para Oliveira e Freitas (2016), os resultados de sua pesquisa demonstraram as seguintes categorias: os alunos brasileiros atribuíram a motivação de viver essa experiência de intercâmbio ao desejo de conhecer novas culturas; a família os incentivou no interesse em viajar, influenciando as suas aspirações, o desejo de divertir-se, o desejo de aprender uma segunda língua, melhorar o currículo, ter uma experiência melhor do que a sua no Brasil e especializar-se em uma área de interesse do mercado. Nessa mesma pesquisa, os estudantes estrangeiros, apresentaram as mesmas categorias dos brasileiros, com o destaque de que a maior ênfase desses alunos foram as motivações profissionais.

Uma categoria que surgiu nos grupos foi o amadurecimento emocional e de autoconhecimento. A maioria se sentiu desafiada a sair de casa e aventurar-se em novas experiências sem a proteção da família, assim como fortalecer o currículo e potencializar a carreira. Dentre os estudantes, alguns informaram que a sua

⁷ O capital de mobilidade é um novo capital simbólico que tem sido discutido por teóricos como Freitas (2009) e Camillieri e Cohen-Emerique (1989); Coninck (2001), dentre outros. Fonte: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/PJ4BTFW8CWj5kVNVqSvjVrc/>

⁸ O software Ethnograph para Windows é um programa de computador versátil concebido para analisar os dados coletados durante a pesquisa qualitativa com mais facilidade, eficiência e eficácia. Fonte: (Ethnograph - Software.com.br).

universidade condicionou a finalização de sua graduação com a experiência internacional de intercâmbio.

Para os professores universitários, as motivações acadêmicas e profissionais podem se destacar como superiores às pessoais. Foram explanadas, além das motivações profissionais, o desejo dos professores em criarem uma rede para networking e novas pesquisas em suas áreas, ampliando a sua carreira. “A motivação para a realização da mobilidade acadêmica reforça a ideia de que é um capital simbólico importante para o professor” (Oliveira; Freitas, 2016, p. 240).

No ano seguinte, após estudar as motivações de estudantes e professores diante da experiência de mobilidade acadêmica, as autoras Oliveira e Freitas (2017) apresentaram as relações interculturais de forma ampliada e com outros elementos que reforçam os argumentos sobre o potencial de transformação que é vivenciado pelos estudantes que vivem a experiência internacional de mobilidade.

Oliveira e Freitas (2017) realizaram entrevistas com 30 estudantes (estudantes brasileiros, professores brasileiros e estudantes estrangeiros), mediante uma análise qualitativa com o auxílio do software Ethnograph. Foram analisadas as experiências interculturais de alunos e professores.

Dentre os resultados visualizados, foi identificada a relação dos resultados da experiência de mobilidade com o desenvolvimento de competências, sendo elas: competências pessoais, interculturais, profissionais e acadêmicas. Essas competências podem resultar na construção do capital simbólico de mobilidade. Para as estudosas:

Podemos compreender que o capital de mobilidade é multifacetado, uma vez que antes da vivência da mobilidade, o estudante pode apresentar diferentes competências, as quais serão transformadas durante a experiência (Oliveira; Freitas, 2017, p. 779).

A transformação que ocorreu nos indivíduos durante a experiência de intercâmbio é referendada por diversos autores. Para Lima e Riegel (2010, p. 190), o intercâmbio pode ser considerado como “uma espécie de rito de passagem necessária para outras experiências que virão com a vida adulta e as exigências de uma economia em ritmo de globalização”. Essa possível transformação e a construção do capital de mobilidade são baseadas nos pressupostos de Bourdieu (2006, 2008).

Oliveira e Freitas (2017) descreveram os resultados a partir de três categorias: desafios vivenciados, elementos facilitadores e ganhos alcançados.

A descrição dos desafios da experiência de mobilidade apontou que algumas das categorias presentes no discurso de estudantes brasileiros e professores foram o

preconceito, as dificuldades com o idioma, a falta de sociabilidade dos nativos no país estrangeiro e a adaptação à cultura dos pais.

Silva (2016), ao descreverem a experiência de estudantes e a mobilidade, citaram o posicionamento de um dos estudantes de que as pessoas do país em que estava cursando o intercâmbio eram difíceis para a aproximação. No relato de outros estudantes estrangeiros, o preconceito não foi identificado. Esses estudantes destacaram a sociabilidade e a amistosidade com que foram recebidos pelos brasileiros como um diferencial.

Ao tratar sobre os facilitadores da experiência foram destacadas as relações dos estudantes entre si. Diante das dificuldades de socialização dos estudantes e professores brasileiros, com outros estrangeiros, houve um fortalecimento de laços afetivos.

Quanto às competências desenvolvidas, houve destaque para as competências pessoais: autoconhecimento, ampliação de horizontes, autoconfiança, superação de dificuldades, autonomia, independência, responsabilidade e maturidade.

O desenvolvimento de competências foi visto por Aveiro (2014), que vislumbrou, assim como Oliveira e Freitas (2017), o intercâmbio como uma oportunidade de fomentar o empreendedorismo, a competitividade e a inovação no país.

Lima e Riegel (2010), ao tratar sobre as motivações de estudantes intercambistas destacaram que a empregabilidade é um dos objetivos daqueles que querem inserir-se no mercado de trabalho. Para esses autores, as empresas acreditam que o domínio da língua, o senso de responsabilidade, a capacidade de resolver problemas e ter iniciativa no trabalho são elementos fundamentais dos colaboradores, sendo o intercâmbio um espaço importante para o desenvolvimento dessas habilidades.

Ao se referirem aos ganhos alcançados, as autoras destacam o desenvolvimento das competências interculturais e a apropriação do capital de mobilidade. Sobre isso, as autoras nos informaram:

O detentor desse capital mostra-se aberto a experiências novas, ao alargamento dos limites de seu conhecimento, de suas experiências pessoais e profissionais e de suas certezas culturais (Oliveira; Freitas, 2017, p. 792).

Oliveira e Freitas (2017) compreendem que a construção do capital de mobilidade se forma a partir das dificuldades enfrentadas pelos intercambistas. “Identificamos em nossa pesquisa que competências pessoais, interculturais, acadêmicas e profissionais podem ser desenvolvidas ao longo da experiência”. (Oliveira; Freitas, 2017, p. 792).

Duarte, Castro, Albuquerque e Miura (2012) reconheceram o intercâmbio como uma oportunidade de estabelecimento de redes de relacionamento entre os professores universitários para a internacionalização da Pós-Graduação.

O modo como somos recebidos nos espaços e principalmente quando vivenciamos novas experiências contribuirão para que a experiência desse momento seja realizada com reduções de nível de ansiedade e sofrimento.

Ao pensarmos sobre a subjetividade na experiência de intercâmbio, entendemos que é algo complexo, mas que poderemos refletir sobre alguns aspectos. Para Rosa, Silveira, Taschetto (2016), a experiência subjetiva da mobilidade acadêmica pode contribuir para a construção da profissionalidade dos indivíduos.

A construção do nível de profissionalidade ao se relacionar com a experiência de intercâmbio resulta, para esses pesquisadores, em uma oportunidade de um certo confronto com experiências diversas que podem resultar no desenvolvimento de autonomia, competências linguísticas, laços de afetividade, com novos saberes adquiridos durante a experiência.

Para Rosa, Silveira, Taschetto (2016), a experiência de mobilidade, além de ser individual enquanto aprendizagens, não pode apresentar elementos universais, pois se trata de uma experiência do indivíduo, tendo cada pessoa uma particular leitura de mundo, cultura e formação.

Os pesquisadores Dalmolin, Pereira, Silva, Gouveia e Sardinheiro (2013) entenderam que a experiência de mobilidade acadêmica pode resultar na apreensão de novos conhecimentos científicos e culturais. As novas aprendizagens irão fomentar o desenvolvimento de vínculos acadêmicos. Para esses pesquisadores, o intercâmbio acadêmico e cultural é uma “oportunidade de aperfeiçoamento pessoal, profissional e teórico-científico durante a graduação” (Dalmolin; Pereira; Silva; Gouveia; Sardinheiro, 2013, p. 446)

A compreensão da trajetória dos estudantes a partir do impacto das experiências do intercâmbio é o nosso intento nesta tese. A pesquisa de Figueiredo (2018) intitulada “Limites para afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária” retrata a trajetória de vida de 08 estudantes em um universo de 99 estudantes. Esse estudo utilizou como metodologia os retratos sociológicos de Lahire (2002, 2004, 2017) e Bourdieu (2017, 2018).

Figueiredo (2018) buscou compreender a trajetória de vida de 8 estudantes para verificar quais disposições e tipos de condicionantes foram utilizados por esses

jovens ao ingressar no Ensino Superior, tendo em vista que o ingresso deles no curso de Engenharia apresenta-se com obstáculos.

Como apresentamos neste trabalho, iremos ampliar as discussões sobre o Programa Ciências sem Fronteiras e a produção acadêmica através de artigos. O PCSF foi uma ação federal dos Governos de Lula e Dilma (2011-2014) que alavancou e deu visibilidade ao Brasil sobre o investimento em jovens cientistas, estudantes e professores brasileiros, que puderam realizar a mobilidade acadêmica internacional em diversos países.

A política pública de internacionalização do Ensino Superior no Brasil, além de potencializar o desenvolvimento das ciências e das tecnologias no Brasil, seguiu as recomendações internacionais de investimento no desenvolvimento de competências interculturais, sendo essa uma demanda da globalização e do mercado internacional.

Para Archanjo (2016), é visível que há lacunas na formação dos estudantes sobre a apropriação de uma língua estrangeira. Essa dificuldade é visualizada em escolas públicas e privadas do Brasil, que, desde o Ensino Fundamental até o Superior, não conseguiram, até os nossos dias, oferecer uma formação em outra língua com efetividade. Para esse autor:

No Brasil, o que se observa é uma realidade de carência linguística que levanta a necessidade de discutirmos políticas capazes de responder às necessidades de modernização tecnológica do país (Archanjo, 2016, p. 526).

Para Granja e Carneiro (2021, p. 184), nos anos de (2000 - 2001), “houve um aumento de 71% do número de estudantes do Ensino Superior no exterior, passando de 17 mil para 29,7 mil”. O aumento na quantidade de estudantes em mobilidade acadêmica ocorreu devido ao investimento público federal de 90 mil bolsas de estudo, sendo congelado em 2015 e extinto em 2017.

Souza, Filippo e Sanz Casado (2020, p. 805) analisam o impacto do Programa Ciências sem Fronteiras e atribuem resultados significativos sobre o aumento de produção de pesquisa internacional a partir desse investimento público no envio de estudantes para Graduação e Pós-Graduação sanduíche no exterior.

Granja e Carneiro (2021), ao analisar o PCSF como política pública, destacaram algumas fragilidades estruturais. Para essas autoras, o programa não foi conduzido de forma planejada, e o custo ultrapassou o esperado. Quanto às questões que se relacionam ao nosso estudo, vemos que foram apontadas dificuldades quanto ao estudo do idioma. Para as universidades parceiras do programa, os estudantes tinham

dificuldades em estudar em outro idioma e entender as aulas, mesmo sendo gastos 976 milhões em cursos de inglês antes e durante o intercâmbio (Granja; Carneiro, 2021, p. 191).

Para Marques (2017), o programa custou, até maio de 2017, 13,2 bilhões de reais, valor que, ao término do pagamento de bolsas vigentes em 2020, aproximou-se de 20 bilhões de reais.

Gomes (2020), ao tratar sobre o Programa Ciência Sem Fronteiras e a relação com o efeito do capital escolar nessa experiência, concluiu que a inserção dos estudantes no intercâmbio do governo brasileiro como em outros programas, ocorreu devido à escolarização dos estudantes em sua vida escolar, ao seu envolvimento com iniciação científica, à monitoria, à extensão universitária e ao incentivo de suas famílias. A pesquisadora optou por pesquisar estudantes oriundos da UFMG, que foi a universidade que mais enviou estudantes para o programa. Durante a análise do funcionamento desse programa, a estudiosa descreveu que o estudante aprovado para participar do intercâmbio, precisaria apresentar um teste de proficiência em inglês e desempenho global de notas que fosse satisfatório. A participação em premiações seria um diferencial do estudante selecionado.

A escolha dos estudantes a partir do capital escolar foi analisada por Gomes (2020) como uma das disposições escolares que culminaram com a aprovação dos indivíduos para as vagas. Na perspectiva da autora, houve uma distinção clara no processo que privilegiou a “elite escolar” em que a trajetória vivenciada por esses estudantes pode ter determinado o seu ingresso e êxito na experiência de intercâmbio.

Para Gomes (2020), o perfil dos estudantes que participaram do Programa Ciências sem Fronteiras pode ser caracterizado em sua maioria como brancos, com renda familiar de classes (A e B), com famílias compostas por profissionais de destaque social e que residiam em locais privilegiados. Esse perfil caracteriza grupos elitizados e com acúmulo de capital social, econômico e linguístico. Sobre a trajetória dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, 66% estudaram em escolas privadas, e o restante, em escolas públicas.

Na análise do impacto da experiência de mobilidade para os estudantes, foi visualizado que o egresso do intercâmbio classificou a experiência como de crescimento pessoal e desenvolvimento acadêmico e cultural. “Para eles, o impacto desse processo de internacionalização da formação é também uma experiência extremamente positiva e promissora para a carreira profissional” (Gomes, 2020, p. 13).

A pesquisa de Moura e Doula (2019) amplia elementos importantes do impacto do Programa Ciências sem Fronteiras com novos elementos que podem nos ajudar sobre o entendimento de como ocorreu essa experiência com os intercambistas.

A finalidade de seu trabalho teve como objetivo compreender as percepções dos estudantes sobre a experiência de intercâmbio e de comparar as representações que eles tinham do país de intercâmbio e do Brasil. O trecho do seu artigo “‘Eu achei que lá seria tudo diferente’: representações do Brasil e do Exterior entre bolsistas do Programa Ciências sem Fronteiras da Universidade Federal de Viçosa” oferece-nos uma descrição dessa experiência de intercâmbio e indica, através da teoria das representações (Moscovici, 2009 *apud* Moura; Doula, 2019), que os estudantes apresentaram categorias similares de outros estudos já citados.

Moura e Doula (2019) atribuem os seguintes achados nas entrevistas realizadas: houve poucas dificuldades sobre o processo de adaptação dos estudantes, alguns tiveram dificuldades com a alimentação, destacaram a impessoalidade na relação dos estrangeiros com os brasileiros, algumas situações de preconceitos foram registradas e houve o entendimento de que os países ditos de primeiro mundo também apresentam dificuldades como no Brasil.

Os relatos dos estudantes demonstraram indícios de frustração dos estudantes brasileiros. Com isso, a autora acreditou que os estudantes puderam repensar as representações que internalizaram sobre o Brasil e outros países, tendo oportunidade de reconhecer também elementos positivos do Brasil.

Assim como Moura e Doula (2019), vemos, na pesquisa de Périgo e Gonçalves (2018), destaque para o momento de readaptação da experiência de intercâmbio que é o retorno do estudante. O processo de readaptação não é fácil e precisa também ser compreendido como conectado à experiência desde o início. Não temos como fragmentar a experiência e isolar as fases. Cada uma das fases dessa experiência ocupa papel relevante e importante no processo de desenvolvimento do indivíduo. Para Moura e Doula (2019), o intercâmbio pode ser dividido em três fases: antes, durante e depois.

Em sua pesquisa, foram entrevistados 586 pós-intercambistas do Programa Ciências sem Fronteiras. Para os autores:

Os intercambistas tiveram dificuldades de readaptação. Sentimentos como angústia, irritação, depressão, insegurança, confusão e depressão apareceram de maneira significativa nas respostas, evidenciando que os intercambistas sentiram fortemente o choque cultural reverso. 91% dos

respondentes afirmaram que ao retornarem ao Brasil tinham sentimentos de nostalgia relacionados ao período vivido no exterior, 84% disseram que se sentiam pessoas com grandes habilidades interculturais e 72% desejavam nunca ter voltado do intercâmbio (Moura; Doula, 2019, p. 3).

O retorno ao país de origem, para Moura e Doula (2019), foi analisado como um choque cultural na chegada do estudante ao país estrangeiro e como o choque cultural reverso. Ambos precisam ser compreendidos e orientados.

Os pesquisadores descreveram os fatores que influenciaram a decisão dos estudantes pelo país estrangeiro como a cultura e a vida oferecidas nesse país. No processo de adaptação, os estudantes brasileiros formaram laços afetivos com outros brasileiros, ocorrendo mudança na identidade cultural, e desenvolveram habilidades interculturais. Um dado interessante exposto por Moura e Doula (2019) é de que 95,2% ainda mantêm contato com os amigos brasileiros após o intercâmbio.

No repositório da CAPES/MEC, no período de 2017 a 2021, encontramos 13 trabalhos, que, em sua maioria, tratam da experiência de intercâmbio internacional vivenciada pelos estudantes do Programa Ciência Sem Fronteiras do Governo Federal, que foi um dos programas mais profícuos sobre o envio de estudantes para países em uma tentativa de internacionalizar as universidades e fomentar a troca de experiências e conhecimentos para a sociedade brasileira.

As descrições dessas experiências apontaram possíveis evidências que se relacionam com a nossa pesquisa, pois tratam da experiência de intercâmbio na perspectiva dos estudantes e das motivações para essa experiência.

As pesquisas de Souza (2013), Anastácio (2014), Lage (2015), Lima (2016), Azevedo (2017), Manços (2017), Conceição (2017), Almeida (2017) e Doria (2018) referendaram, em seus estudos, as contribuições positivas do PCSF para os estudantes, mas apontaram possíveis falhas sobre a estruturação do programa. Os trabalhos classificados repetem em si os mesmos elementos de outras pesquisas descritas da BDTD. Portanto, não iremos esmiuçar os mesmos elementos. No Quadro 7, descrevemos os trabalhos mais relevantes.

Quadro 7 – Teses e Dissertações – Repositório da CAPES

UNIVERSIDADE	PROGRAMA	AUTOR	ORIENTADOR	TÍTULO DA PESQUISA	TIPO DE PESQUISA	ANO
Universidade Federal Fluminense-UFF	Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem	Marina Mello de Menezes Félix de Souza	Profa Dra Telma Cristina de Almeida Silva Pereira	Avaliação da política linguística para o ensino de línguas estrangeiras: o impacto linguístico no Programa Ciências sem Fronteiras	Mestrado	2013
Universidade Estadual de Campinas	Programa de Pós-Graduação da Unicamp	Thais Pinheiro Zarattini Anastácio	Profa Dra Débora Mazza	Circulação internacional de estudantes dos cursos de graduação: o caso Unicamp	Mestrado	2014
Universidade Federal do Tocantins	Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional	Thelma Silva Rodrigues Lage	Profa Dra Mônica Aparecida da Rocha Silva	Políticas de internacionalização da educação superior na região norte do Brasil: uma análise do Programa Ciência sem Fronteiras na Universidade Federal do Tocantins	Mestrado	2015
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde	Damísia Carla Cunha Lima	Prof. Dr. Diogo Onofre Gomes de Souza	Olhares sobre o Programa Ciência sem Fronteiras: uma contribuição à gestão pública do fomento à ciência, tecnologia e inovação	Doutorado	2016
Universidade de São Paulo, Escola de Artes, Ciências e Humanidades	Programa de Pós-Graduação em Modelagem de Sistemas Complexos	Guilherme de Rosso Manços	Prof. Dr. Fernando de Souza Coelho	Mobilidade acadêmica internacional e colaboração científica: subsídios para avaliação do programa Ciência sem Fronteiras	Mestrado	2017
Universidade Federal de Roraima	Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras	Adriane Karina Amin de Azevedo	Profa Dra Ana Lúcia de Sousa	Trabalho e ideologia: implicações práticas no Programa Ciência sem Fronteiras	Mestrado	2017
Universidade Federal do Paraná	Programa de Pós-Graduação	Paulo Henrique de Almeida	Orientadora: Profa. Dra. Helena de Fátima Nunes Silva Coorientadora: Profa. Dra. Fernanda C. B. P. Queiroz	O compartilhamento do conhecimento entre pesquisadores nacionais e internacionais do Programa Ciência sem Fronteiras	Mestrado	2017

UNIVERSIDADE	PROGRAMA	AUTOR	ORIENTADOR	TÍTULO DA PESQUISA	TIPO DE PESQUISA	ANO
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia	Programa de Pós-Graduação em Economia do Desenvolvimento Mestrado em Economia do Desenvolvimento	Otávio Canozzi Conceição	Prof. Dr. Marco Tulio Aniceto França	Uma avaliação do Programa Ciência sem Fronteiras: efeitos sobre desempenho truncamento e conclusão	Mestrado	2017
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Instituto de Ciências Humanas e Sociais	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais	Damaris de Oliveira Santos	Profa Dra Nalayne Mendonça Pinto	“Ciências sem Fronteiras: Um estudo sobre as percepções de egressos que participaram do CSF na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro”	Mestrado	2018
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Uesb	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE	Ana Carolina de Souza Doria	Profa Dra Leila Pio Mororó	As contribuições do Programa Ciência sem Fronteiras para a formação do estudante de graduação	Mestrado	2018

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Contudo, as pesquisas identificadas na realização do estado da arte demonstraram que existem lacunas sobre o PGM e a sua contribuição na vida dos estudantes para o Estado de Pernambuco como programa governamental que obteve investimento econômico e operacional de larga escala. Portanto, essa pesquisa apresenta relevância acadêmica e social que busca compreender as experiências de mobilidade dos estudantes e a intersecção com a construção de suas histórias de vidas.

Ao contar as histórias de vidas, iremos acessar particularidades individuais, configurações vivenciadas e narrativas que nos ajudarão a compreender como a experiência de intercâmbio se inscreveu na vida dos dez jovens pesquisados.

2.2 AS TEORIAS SOCIOLÓGICAS APLICADAS À MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL

As pesquisas sobre a mobilidade acadêmica, em uma perspectiva sociológica, ainda são insuficientes ou inexistentes. Como demonstrado anteriormente, as pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado sobre a mobilidade acadêmica internacional na modalidade High School apresentam poucos elementos que nos auxiliem na compreensão da experiência dos estudantes do PGM, tendo em vista que a maioria das pesquisas trata sobre a experiência de mobilidade acadêmica de estudantes do Ensino Superior.

Os resultados das experiências dos estudantes do Ensino Superior demonstraram que, mesmo que os estudantes tenham características distintas dos estudantes do PGM (Ensino Médio), a experiência de mobilidade apresentou elementos similares que serão compartilhados posteriormente.

Na experiência de mobilidade acadêmica, os indivíduos interagem com diversas configurações, estão envolvidos no processo de mudança geográfica em outro país e imersos em uma nova cultura, com outros hábitos, processos civilizatórios característicos daquela sociedade e relações de poder nas interações sociais.

Uma das questões basilares desta pesquisa é compreender as histórias de vidas dos estudantes do Programa Ganhe o Mundo e os efeitos da experiência de mobilidade nos aspectos de sua vida, antes, durante e depois desse processo de configuração.

A experiência de intercâmbio proposta pelo PGM ocorreu desde o momento em que os estudantes resolveram participar do curso de línguas oferecido pelo Governo de Pernambuco.

Para compreender as etapas que são distintas e as vivências, precisamos reconhecer que existem distinções em cada uma das fases da experiência. Isso parece difícil, pois as experiências de vida são atemporais, contudo é importante compreendermos o intercâmbio e as quatro fases que definimos.

O período que pesquisamos (2012-2020) corresponde ao tempo de funcionamento do PGM até o seu bloqueio em 2022. O nosso intuito não é somente de isolar a experiência de mobilidade para compreender a sua aplicação na vida dos estudantes, mas sim analisar a construção através da história oral de vida dos estudantes da infância até o momento atual.

Para facilitar a compreensão, iremos dividir de forma didática em quatro momentos: etapa 1: antes do intercâmbio (formação educacional e familiar com preparação do curso de línguas e seleção); etapa 2: aprovação do intercâmbio; etapa 3: experiência internacional no país estrangeiro; e etapa 4: a volta ao Brasil como pós-intercambista.

Foi na fase de retorno do intercâmbio que essa pesquisa se originou. Os intercambistas, após voltarem ao Brasil, tinham como obrigatoriedade compartilhar as experiências do intercâmbio com os colegas de sua Gerência Regional para atender as orientações da instrução normativa 01/2013⁹, que se fundamenta na Lei nº 9.394/96, na Lei nº 14.512/2011, na Lei nº 14.605/2012, na Resolução CNE/CEB nº 2/2012 e na Portaria nº 3792, de 5 de junho de 2012.

Durante uma reunião de compartilhamento das experiências do intercâmbio em uma gerência regional, presenciei, no relato de alguns estudantes, as dificuldades da experiência do intercâmbio no país estrangeiro em lidar com as relações interpessoais com alguns colegas que os agrediam através de *bullying* em situações discriminatórias e xenofóbicas.

⁹ De acordo com art. 8º da instrução normativa nº 01/2013, os estudantes do PGM, após o retorno, deveriam apresentar um projeto interdisciplinar de contribuição pedagógica e de intervenção social baseada em um dos seguintes eixos: I – cidadania; II - diferenças e similaridades socioculturais; III - meio ambiente; IV- inovação; V - globalização; - VI- economia criativa; VII- empreendedorismo com responsabilidade social; VIII- convivência pacífica e cooperativa entre os povos e nações; e outros temas relevantes acordados com suas escolas, com vistas a compartilhar e difundir aspectos da experiência vivenciada com a comunidade escolar. O projeto interdisciplinar resultará em complementação de carga horária ou como instrumento avaliativo para a equivalência curricular dos estudantes (Apêndice Q).

Os intercambistas não compreendiam porque eram vitimizados pelos “estabelecidos” e, na função de “*outsiders*”¹⁰, sentiam-se deslocados, sozinhos e em sofrimento emocional. Alguns estudantes pareciam conseguir elaborar o sofrimento através da adoção de táticas de sobrevivência para se manter no intercâmbio com a estratégia de formação de redes de interdependência, outros resolveram vivenciar esse momento resignados e solitários.

Ao ouvir os relatos, compreendi que poderia se tratar das relações de poder observadas por Norbert Elias e Scotson quando analisaram a relação de estabelecidos-*outsiders* em sua obra. Assim sendo, resolvemos analisar a experiência de mobilidade acadêmica apoiados nos pressupostos teóricos de Elias (1993, 1994, 2001, 2011), Elias e Scotson (2000), Lahire (2004), Meihy (2000), Ferrarrotti (2014), Pienau e Le Grand (2012), Passegui, Abrahão e Delory-Momberger (2008) e demais autores.

Para compreender o fenômeno proposto pela experiência de intercâmbio dos estudantes do PGM, utilizamos as teorias sociológicas com o intento descortinar os elementos de construção social que fundamentam a construção de disposições dos estudantes ao longo de suas experiências. Na pesquisa optamos em dialogar com dois sociólogos que possibilitaram a compreensão das histórias de vidas dos estudantes do PGM em uma visão sociológica da experiência de mobilidade acadêmica.

Em nosso diálogo acadêmico sociológico, fomos ancorados nos pressupostos de Norbert Elias e Bernard Lahire nos sentindo desafiados, tendo em vista que esses sociólogos desenvolveram as teorias em momentos distintos da história. O tempo histórico dos sociológicos são distintos, contudo se aproximam em conceitos fundamentais que nos ajudaram na compreensão do fenômeno da experiência de intercâmbio. Acreditamos que esses sociólogos apresentam reflexões que se aproximam e que nos apoiaram na estruturação teórica da pesquisa e na análise dos resultados.

Elias contribuiu por meio de seus estudos através da sociologia figuracional ou de configurações sociais, com a teoria dos processos civilizatórios e a compreensão do *habitus*, como segunda natureza, e com a teoria sobre as teias de interdependência criadas pelos estudantes em suas redes sociais.

¹⁰ Estabelecidos e *outsiders* são definições de posição social identificado por Norbert Elias e Scotson em seu estudo etnográfico na cidade inglesa de Winton Parva, nome fictício de uma cidade em que os sociológicos estudaram as relações estabelecidos-*outsiders*, que foram dois grupos similares em características sociais e econômicas, contudo distintos pela concepção dos estabelecidos em ocuparem papel de destaque e superioridade através da estigmatização e preconceito (Elias; Scotson, 2000).

O sociólogo Bernard Lahire propôs a sociologia de escala individual, que possibilitou a estruturação das histórias de vida dos dez estudantes do PGM e a análise sobre as disposições adquiridas por esses jovens em suas trajetórias de vida. Para nos ajudar na compreensão teórica, iremos conhecer um pouco a vida dos sociólogos Norbert Elias e Bernard Lahire. Iniciaremos com a vida e com a obra de Elias e descreveremos os pressupostos de suas teorias que foram utilizadas na análise de dados e na compreensão dos resultados.

3 NORBERT ELIAS: TRAJETÓRIA DE DESAFIOS EM SUA VIDA

A trajetória de vida de Norbert Elias (1897-1990) foi permeada de diversas experiências traumáticas e de superação. Em nossos dias muitos pesquisadores podem usufruir dos benefícios de suas obras. Isso não foi possível para Elias, que, somente no fim de sua vida, visualizou os resultados de suas reflexões e impacto de suas concepções sociológicas sobre o mundo e a sociedade.

Como biografia de sua vida, vemos que o seu nascimento ocorreu em 1897, em um contexto de crise social e política, em Breslau (Polônia). A sua origem é judaica com pais que tinham capitais sociais e econômicos que possibilitaram a apropriação de conhecimentos privilegiados.

A formação profissional foi influenciada pelos cursos de Medicina, Filosofia, Psicologia e Sociologia. Alguns estudiosos afirmaram que as obras desse autor retratam as marcas de suas experiências no exílio. Essas experiências podem ter moldado a sua percepção de mundo e visão sociológica do homem e da sociedade.

A carreira acadêmica ocorreu por meio do ensino na Universidade de Frankfurt. Em um contexto de ascendência do nazismo na Alemanha, Elias foi obrigado a exilar-se na Inglaterra (1933). Somente após a Segunda Guerra Mundial, ele voltou a lecionar na Universidade de Leicester (1954-1962), na Universidade do Ghana (1962-64) e no Zentrum für Interdisziplinäre Forschung em Bielefeld, na Alemanha.

Aos 93 anos, Norbert Elias tornou-se referência para os sociólogos e demais atores que pensam sobre a sociedade e as suas configurações. Em 1990, Norbert Elias faleceu nos países baixos, no local onde residia.

As teorias propostas por Norbert Elias são reconhecidas nos conceitos sociológicos denominados de civilização, figuração ou configuração e processos sociais. A compreensão dos processos sociais na sociedade e do desenvolvimento pode ser observado em uma das obras mais importantes de Norbert Elias, que foi intitulada de Processo Civilizador. Ela foi subdividida em dois volumes e notabilizou-se como uma das obras mais importantes de sua carreira.

Ao realizarmos a leitura desse compêndio, identificamos elementos norteadores das reflexões desse pesquisador sobre o processo vivenciado pelas sociedades diante das imposições sociais de regras de conduta e controle dos impulsos.

No primeiro volume, intitulado “O processo civilizador: uma história dos Costumes” (Elias, 2011), percebemos a transformação do comportamento humano por

meio do processo de civilidade mediante os costumes medievais, do desenvolvimento do conceito de “civilité”, da análise crítica desses comportamentos adotados pelos seres humanos em seu comportamento à mesa, diante das funções corporais, dos padrões de atitudes, das relações entre os sexos e do confronto com a agressividade no trato com o cavalheirismo medieval.

É visível a preocupação de Elias ao relacionar a sua descrição diante da relação com os exemplos originários nas cortes da França e da Alemanha.

Ao iniciar a descrição, reflete sobre a sociogênese dos termos “*Kultur*” e “*Zivilisation*”, retratando a vida da classe média e a nobreza alemã. Também busca, na França e em sua corte, sentido para a compreensão do comportamento humano imerso em uma complexa rede de relações, costumes e cultura.

No segundo volume, intitulado “O processo civilizador 2: formação do Estado e Civilização”, Elias (1993) elucida a sociogênese do Estado e a sua participação ativa no processo de civilização imposta pela monarquia por meio da competição e da monopolização do poder.

A configuração do funcionamento da corte e a dependência da vontade dos monarcas instituem a competição e a luta pelo poder. As monarquias da Inglaterra, da França e da Alemanha são exemplificadas como um modelo social da época que originou os comportamentos sociais do ocidente. O movimento das forças centralizadas e descentralizadas na sociedade pode resultar na visível influência do Estado na formação dos cidadãos.

Em nossa pesquisa, a obra de Elias e Scotson (2000) “Estabelecidos e *outsiders*” foi a primeira literatura que nos ajudou a desvendar a problemática da pesquisa e a identificar as funções sociais dos estudantes nativos (estabelecidos) e intercambistas do PGM (*outsiders*) nas configurações que se estabeleceram durante a experiência de mobilidade. Em alguns contextos, os estabelecidos foram estudantes internacionais e não nativos do país, o que demonstrou que, na relação social, os papéis não são fixos e podem ser mutáveis.

A sociologia das relações de poder descritas por Elias e Scotson sobre a pequena comunidade de Winton Parva na Inglaterra proporcionou elementos que nos ajudaram a iniciar o descortinamento do objeto de estudo. Elias e Scotson realizaram um estudo etnográfico da pequena cidade de Winston Parva, nome fictício escolhido para resguardar o anonimato da cidade em que os pesquisadores realizaram o estudo, demonstrando o funcionamento das relações de poder e das configurações

interdependentes entre os grupos. As relações de poder, que são materializadas nas relações sociais entre estabelecidos e *outsiders*, apresentaram desigualdades de poder e diferentes formas de compreensão dos grupos sobre si mesmos e de como se constituíam como interdependentes em suas formas de agir e ver o mundo.

A percepção do grupo que se reconhecia como “boa sociedade” constituiu a identidade dos estabelecidos que consolidaram o poder de acordo com o modelo moral de comportamento adotado que apresentavam na sociedade. De outro lado, temos os não membros da “boa sociedade”, denominados de “*outsiders*”, que são descritos como pessoas que estão fora do contexto de prestígio, poder e reconhecimento social.

Ao iniciar a análise sociológica dos atores sociais residentes em Winston Parva, os autores descreveram aspectos sociológicos dos grupos. O primeiro aspecto é que os grupos apresentavam homogeneidade diante dos mesmos indicadores sociais como: renda, educação e profissões.

A divisão das comunidades locais em “estabelecidos e *outsiders*” se baseava no princípio de antiguidade e na forma como os grupos se viam. O grupo de estabelecidos fundamentava a sua distinção e poder no tempo de chegada ao local e se intitulava como melhor do que os recém-chegados. Os *outsiders*, por sua vez, eram estigmatizados como um grupo invasor, anômico, delinquente e violento.

Para os estabelecidos, os *outsiders* colocavam em risco a manutenção do poder e da vida porque mudavam o “*status quo*” de valores e tradição. A possível distinção desses dois grupos não impediu a sua ligação através da interdependência entre eles. Sobre sua ligação, disse-nos Elias e Scotson:

As categorias estabelecidos e outsiders se definem na relação que as nega e que constitui como identidades sociais. Os indivíduos que fazem parte de ambas estão, ao mesmo tempo, separados e unidos por um laço tenso e desigual de interdependência (Elias; Scotson, 2000, p. 8).

A teoria geral das relações de poder proposta por Elias e Scotson em sua obra “Os estabelecidos e os outsiders” subsidiou os elementos para a caracterização das relações visualizadas no intercâmbio do PGM, pois possibilitou a identificação de alguns elementos que compuseram a etnografia proposta também pelos autores como: a superioridade social e moral, a autopercepção e o reconhecimento, o pertencimento e a exclusão como elementos da dimensão da vida social. Essas características foram identificadas nas relações estabelecidas entre os estudantes do PGM diante das interações sociais que estabeleceram no intercâmbio.

Os estabelecidos e os *outsiders* de Elias e Scotson (2000), assim como uma série da plataforma de filmes por streaming (Netflix), envolveram-nos em suas tramas, dramas, amores, desamores, beleza, ação e desconfortos em ver a humanidade de fato como ela é, imersa em preconceito, discriminação, violência, delinquência, fofoca, desintegração, desarmonia, poder e anomia, e nos aproximaram da vida real.

A sensação que tivemos ao ler essa obra é de que também vivemos em uma cidade fictícia do interior da Inglaterra em Winston Parva. As contradições humanas e as descobertas dessa obra indicaram algumas contradições que vivemos em nosso tempo. Será que temos nos situado em alguns espaços como *estabelecidos* e em outros como *outsiders*? Em que posição os estudantes se colocaram nas relações estabelecidas durante o intercâmbio? No transcorrer dessa tese, encontramos respostas para essas indagações que serão expostas.

Essa obra nos convida não somente a compreender a experiência de mobilidade acadêmica na perspectiva dos *outsiders* (estudantes do PGM), mas também a entender como os estabelecidos lidam com esse grupo que chega a seu espaço com outra cultura, hábitos, língua e expectativas de “desbravadores” em um mundo novo.

O nosso intento não é reproduzir o estudo de Elias e Scotson na íntegra, pois estamos estudando o fenômeno da experiência de mobilidade acadêmica com alunos de escolas públicas do Ensino Médio em outro tempo histórico, com outros atores, com faixa etária distinta, com características sociais, econômicas, culturais e emocionais, que não se assemelham aos participantes do estudo desses pesquisadores. Nesta pesquisa, as teorias sociológicas descobertas por Elias e Scotson (2000), na relação entre *estabelecidos* e *outsiders* na cidade de Winston Parva, ajudaram-nos a compreender a experiência de intercâmbio no país estrangeiro e as suas configurações.

O processo civilizatório que contribui para a formação do sujeito também pode resultar na internalização de posição de comportamento na perspectiva de Elias e Scotson de “estabelecidos ou *outsiders*”.

O medo de não ser aceito e de se sentir à margem da sociedade pode conduzir o ser humano ao cumprimento de regras, normas e condutas impostas. O descumprimento dessas normas apreendidas desde a mais tenra idade parece algo impossível de ser compreendido. Isso ocorre principalmente para aqueles que estão inseridos em grupos religiosos ou que aparentemente são coesos por meio da fundamentação de princípios, muitas vezes, distantes da realidade.

O mundo criado baseado em valores e crenças permeia a vida de todos os indivíduos. Ao lermos o sofrimento vivenciado pelos *outsiders* através dos estabelecidos em Winstson Parva, descritos por Elias e Scotson (2000), temos a sensação de que estamos em um “Déjà vu”.

Os pesquisadores caracterizaram dois grupos que apresentavam características sociais similares, mas distintas em sua percepção de mundo, identidade social e imposição de uma valoração especial e de uma desvalorização humana. Na relação entre estabelecidos e *outsiders*, a relação de poder se estabeleceu como um divisor emocional e uma barreira que parecia intransponível.

A definição proposta por Souza (2020), em sua tese intitulada “À luz do candeeiro e o constructo do ‘eu’ fonte: educação pela arte, ciência e política”, sobre o *outsider* e o seu papel no processo de estabelecimento contribuiu com a nossa reflexão. Para esse autor:

Ser *outsider* é, além disso, ter o sentimento de estar fora, de fazer parte de outro ambiente, mas sem deixar de ser interdependente de outros indivíduos *established*. Assim, esse sentimento reflete inevitavelmente na autoimagem do indivíduo de fora de um determinado processo, de um grupo social. (Souza, 2020, p. 42).

Os estabelecidos na experiência descrita por Elias e Scotson (2000) acreditavam que eram detentores de um valor humano superior diante do grupo socialmente desprezado e com status inferior. A crença desse grupo em se apresentar como supostamente “especial” e diferenciado diante dos *outsiders* pode ser vista em diversas culturas e está inserida na história das civilizações. Estamos descrevendo e caracterizando o modo operante de dois grupos pesquisados, mas encontramos alguns elementos que são universais ao longo da trajetória do desenvolvimento humano.

A busca pelo poder resultou na história das civilizações de violação dos direitos e violência. Podemos relembrar as marcas da escravidão, do racismo, do extermínio de indígenas, do nazismo, do tráfico humano, da corrupção através da política no contexto da pandemia, das guerras e dos crimes contra a humanidade que refletem a intolerância de grupos estabelecidos.

A ocupação social do espaço de destaque e prestígio pode ser visualizada na descrição que Elias e Scotson fazem de como os *outsiders* se sentiam. A estigmatização sofrida dos *estabelecidos* contra os *outsiders* é resultante da imagem desse grupo opressor e de seus atos de preservação de seu status. A barreira

emocional imposta por eles, que se consideravam de “valor superior”, é vista pelos autores como uma arma de proteção ao seu estilo de vida e à identidade de grupo.

Para isso, eles aplicavam o mecanismo de estigmatização. O reconhecimento de uma anomia social provocada pelos *outsiders*, na perspectiva dos estabelecidos, reflete a compreensão que ambos tinham de si mesmos, da vida, de sua cultura e de sua autoimagem como seres humanos.

Os escritos de Norbert Elias nos auxiliaram diante da compreensão das construções sociais em que estamos inseridos. Desde o nascimento somos inseridos nas relações sociais e familiares, com amigos e comunidade. Uma das questões que faz parte de nossa dinâmica social é a de que temos que ser “civilizados”. Será que somos “civilizados” ou “incivilizados”? Essa inquietação social perpassa a história dos povos no mundo.

A teoria do processo civilizador de Elias demonstrou que os indivíduos são expostos desde o nascimento a uma série de forças internas e externas que são internalizadas em suas trajetórias como os elementos: culturais, hábitos, costumes, valores, aprendizagens e que independe de sua vontade e decisão. Os homens são imersos em um complexo sistema de vida em que se reconhecem enquanto sujeitos, a partir das experiências vivenciadas e de sua história de vida em diversos espaços socializantes.

Diante disso, essa teoria clarifica não somente as nossas discussões, mas também nos insere em um mundo de transformações de vida e de comportamento quando lemos as teorias propostas por Elias entendemos a nós mesmos enquanto indivíduos em processo de mudança e adaptações.

As teias de interdependência que são construídas nas relações sociais entre os indivíduos e acontecem, assim como descreveu Elias, como um modelo de jogo social podem dar sentido ao funcionamento psíquico dos indivíduos e nortear os comportamentos através de sua modelagem social.

A compreensão do comportamento humano, diante da perspectiva de Elias, é descrita como uma oportunidade de compreender os indivíduos a partir do tipo de interdependência presente na estrutura das sociedades. Para Elias:

Só podemos compreender muitos aspectos do comportamento ou das ações das pessoas individuais se começarmos pelo estudo do tipo da sua interdependência, da estrutura das suas sociedades, em resumo, das configurações que formam uns com os outros (Elias, 2018, p. 79).

As configurações que se formam entre os indivíduos foram descritas por Elias como um jogo ou uma dança, em que existem pessoas com interesses que se encontram, mas que cada grupo tem a necessidade de se sobressair do opositor. Nesse processo de tensão, existe a relação de poder. “O equilíbrio de poder não se encontra unicamente na grande arena das relações entre os estados, onde é frequentemente espetacular, atraindo grande atenção. Constitui um elemento integral de todas as relações humanas” (Elias, 2018, p. 80).

Ao ler o processo civilizador, podemos ativar as memórias “afetivas” e de análise sobre o “controle dos impulsos” que tivemos em nossa trajetória de vida. Em nossa vida, deparamo-nos com as regras incutidas por nossos pais ou cuidadores sobre a proibição de repetir um alimento, mesmo gostando do sabor, na casa de terceiros, não incomodar os adultos nas refeições, falar só se for perguntado, não colocar as mãos sobre a mesa enquanto se alimenta, utilizar os talheres de forma adequada e seguir as regras sociais de etiqueta e “bons modos”.

Elias descreveu a transformação do comportamento humano e o processo de civilização em que os atores sociais atravessam em suas jornadas históricas. Sobre o desenvolvimento do conceito de *civilité*, foi destacado pelo autor que, em nome da “civilização”, as sociedades impuseram – seja em “nome da cruz” seja em nome da expansão da colonização – ações e práticas de comportamento social impostos pelo grupo da época que detinham o poder. Assim, os interesses de reis, cavaleiros, da igreja e da elite se impuseram para que a formação dos indivíduos representasse as suas preferências para o controle social.

Desde a Idade Média até o Renascimento (século XVI), o conceito de civilidade aflorou e foi incorporado às dinâmicas sociais. Com isso, Elias descreve que, em 1930, a obra de Erasmo de Rotterdam, por meio de seu escrito “*De civilitate morum puerilium* (*Da civilidade em crianças*)”, influenciou a dinâmica social comportamental das civilizações. Para Elias:

Essa obra evidentemente tratava de um tema que estava maduro para discursão. Teve imediatamente uma imensa circulação, passando por sucessivas edições. Ainda durante a vida de Erasmo- isso é, nos primeiros seis anos após a publicação- teve mais de 30 reedições. No conjunto houve mais de 130 edições, 13 das quais em data tão recente como o século XVIII. Praticamente não tem limites o número de traduções, imitações e sequências. (Elias, 2011, p. 65-66).

É destacável como a obra de Erasmo encontrou um espaço social e educacional em seu tempo. A sociedade da época incorporou, em seus hábitos

sociais, normas de comportamento que consolidaram as reflexões sobre ser “civilizado” ou “incivilizado”.

As orientações propostas por Erasmo de Roterdã, em seu livro “A civilidade pueril”, não somente influenciaram as regras de conduta para os jovens da realeza, mas também contagiaram as famílias de outras classes em adotar práticas comportamentais normatizadas como “boas práticas” aceitáveis como civilizadas. A leitura dessa obra nos inquieta e esclarece como diversas regras que foram ensinadas por Erasmo de Roterdã à nobreza do século XVI influenciam as dinâmicas sociais até os nossos dias através das orientações ensinadas desde o nosso nascimento.

O Tratado de Erasmo contribuiu para que o termo “*civilità*” fosse inculcado na mente das pessoas da época. “Palavras correspondentes surgiram em várias línguas: a francesa (*civilité*); a inglesa (*civility*); a italiana (*civilità*); e a alemã, (*zivilität*)” (Elias, 1997, p. 66).

A coletânea de regras sociais e comportamentais de Erasmo influenciou o modo de vida das sociedades e reforçou a preocupação com o cumprimento de normas de conduta para um comportamento “civilizado” e “potencializador” do desenvolvimento social.

Ao reconhecermos que atravessamos fases de desenvolvimento social baseados nas concepções abordadas por Elias em suas obras, compreendemos que o processo civilizador e a transformação de sentido e conceito nos alertam para a intolerância de comportamentos que não julgamos civilizados de acordo com a construção social imposta pela sociedade elitizada.

Elias nos informou que, diante da intolerância ao comportamento dito incivilizado, existe um “padrão de repugnância” que pode ser encontrado nas civilizações. Não sabemos, segundo esse autor, como ocorreu a movimentação da sociedade ocidental dos padrões de “incivilidade” para “civilidade”. Para esse autor:

No estudo desse processo de civilização, não podemos deixar de sentir desconforto e embaraço. É bom estarmos conscientes dele. É necessário, pelo menos enquanto estudamos esse processo, tentar suspender todos os sentimentos de embaraço e superioridade, todos os juízos de valor e críticas associadas aos conceitos de ‘civilizado’ ou ‘incivil’. Nosso tipo de comportamento evolui daquilo que chamamos de incivil. [...] na verdade, nossos termos ‘civilizado’ e ‘incivil’ não constituem uma antítese do tipo existente entre o ‘bem’ e o ‘mal’, mas representam, sim, fases em um desenvolvimento que, além do mais, ainda continua. É bem possível que nosso estágio de civilização, nosso comportamento, venham despertar em nossos descendentes um embaraço semelhante ao que, às vezes, sentimos ante o comportamento de nossos ancestrais (Elias, 2011, p. 70).

Em nossos dias, repetimos os mesmos comportamentos quando acreditamos que somos melhores do que os outros. A busca frenética por sermos “superiores” aos outros apresenta-se nos comportamentos ditos “civilizados” como um padrão que pode ser reconhecido nas relações sociais entre os indivíduos. Sobre o processo civilizador e a sua função social, disse-nos Norbert Elias:

Não há sociedade ou indivíduos dos quais se possa dizer: ‘Eles são civilizados’. Existem, contudo, critérios tangíveis por meio dos quais se pode verificar que algumas sociedades tornaram-se mais civilizadas, em certos aspectos, do que eram um século antes. O processo civilizador pode ser demonstrado inequivocamente, com a ajuda de comparações sistemáticas, tanto entre estágios diferentes de uma mesma sociedade quanto entre sociedades distintas. No entanto, concebida como um estado, a civilização é, no máximo, um ideal (Elias, 2006, p. 37).

A crença de “bom cidadão” que, para Elias, está inserida no processo civilizatório é uma problemática das sociedades. O ideal de “homem” teve, na Grécia, o seu nascedouro. A necessidade que cultivamos de perfeição e a aversão ao diferente não são produções sociais exclusivas de nossa época. Ao longo do desenvolvimento dos povos, as civilizações compreendiam o mundo conforme as condições que eram oferecidas ou que estavam inseridas em seu contexto.

Nas sociedades, alguns elementos podem ser encontrados na base estrutural dos povos. Dentre esses elementos, podemos destacar a necessidade manifesta de sentir-se “superior” e destacável, seja pelas questões narcísicas não inconclusas nos seres humanos seja pela necessidade de poder.

Nessa complexa rede de relações humanas, Elias nos encorajou a compreender não somente as marcas históricas dos povos e a necessidade de distinção social, mas destacou que a sociedade não poderia ser construída alheia ao processo de civilização constituída. Para Leão (2011):

O processo de civilização é composto pelos fluxos e refluxos da história, que orienta a passos lentos tanto a formação das estruturas individuais quanto as ações sociais e sobretudo articula-se com a formação dos Estados nacionais. O rumo do processo tende a uma maior diferenciação dos laços que ligam os indivíduos uns aos outros. Daí ser um vetor de contenção da violência (Leão, 2011, p. 9).

A todo momento somos afetados pelas notícias de violência social no mundo e por como as pessoas, em pleno século XXI, ainda parecem agir segundo os instintos mais primitivos de obtenção do poder e realizar subjugamento de outros, existindo, com isso, a satisfação dos impulsos e a falta de contenção. A guerra entre a Ucrânia e a Rússia, a guerra entre Israel e Hamas e o atentado contra a democracia no Brasil

em oito de janeiro de 2023 são exemplos da luta pelo poder e da violência humana.

Logo, a falta de controle dos impulsos é um dos elementos que “desvirtua” os indivíduos que se reconhecem como “civilizados”. Como expomos anteriormente, os manuais de civilidade incutidos nas gerações através dos ensinamentos das famílias e para o uso das coerções sociais, além de mapear padrões, são atendidos e vivenciados por aqueles que querem ocupar posições de destaque social.

Os indivíduos, moldados pelos padrões civilizatórios, internalizam uma estrutura de censuras e proibições em sua psiquê. As regras de conduta se integram na psiquê do indivíduo como uma modelagem emocional e social de seu comportamento.

Nessa perspectiva de construção social, Elias nos advertiu de que as ações dos indivíduos não são inatas e nem dependem de escolhas individuais do sujeito e sim de disposições em que eles estão inseridos.

Embora os seres humanos não sejam civilizados por natureza, possuem por natureza uma disposição que torna possível, sob determinadas condições, uma civilização, portanto uma auto-regulação individual de impulsos do comportamento momentâneo, condicionado por afetos e pulsões, ou o desvio desses impulsos de seus fins primários para fins secundários, e eventualmente também sua reconfiguração sublimada. (É decerto desnecessário, mas talvez útil, dizer que Sigmund e Anna Freud são os pais do conceito de impulsos pulsionais humanos moldáveis, capazes de sublimação). O fato de que processos de civilização não seriam possíveis sem um potencial de civilização biológico que os antecederse é facilmente esquecido. Dado que os seres humanos, diferentemente de muitos outros seres sociais, não possuem uma regulação nativa dos afetos e pulsões, eles não podem prescindir da mobilização de sua disposição natural rumo à auto-regulação mediante o aprendizado pessoal dos controles dos afetos e pulsões, no sentido de um modelo de civilização específico da sociedade, a fim de que possam conviver consigo mesmos e com os outros seres humanos (Elias, 2006, p. 21).

A modelagem social em que estamos inseridos tem a proposta de formação humana em atendimento às necessidades dos campos sociais em que os indivíduos estão imersos. Essa modelação social sugerida através dos escritos humanistas durante a Renascença tem, na obra de Erasmo, oportunidade de adaptações e transformação do comportamento social da corte. “Como outros autores que antes e depois dele escreveram sobre conduta, é acima de tudo um compilador de boas ou más maneiras que encontra na própria vida social” (Elias, 2011, p. 81).

O contexto social em que o tratado de Erasmo foi escrito teve como época um ajuntamento social saindo da era medieval para a moderna. A nobreza apresentava um declínio, e a nova aristocracia surgia como detentora do poder. Os preceitos e os valores influenciaram as sociedades da Alemanha, da Inglaterra, da França e da Itália. Sobre isso, disse-nos Elias:

Erasmus não vê seus preceitos como dirigidos a uma classe particular. Não atribui ênfase especial a distinções sociais, se ignoramos a crítica ocasional a camponeses e pequenos negociantes. É precisamente essa falta de orientação social específica nos preceitos, sua apresentação como regras humanas gerais, que lhe distingue o tratado dos que o sucederam na tradição italiana e, especialmente, francesa (Elias, 2011, p. 84).

Como vimos, não há como dissociar as sociedades da necessidade de passagem pelo processo civilizador que compõe a história das civilizações. Para Elias (2011), existe a relação entre o processo civilizador e a construção das sociedades. Mesmo que vivamos as marcas do controle das pulsões e tenhamos que ressignificar nossas vidas, tal marca, para Elias, faz parte do desenvolvimento humano, aprender a ser autorregulado consigo mesmo e nas relações que se estabelece. Sobre o processo de civilização, disse Elias:

o processo de civilização está relacionado à auto-regulação adquirida, imperativa para a sobrevivência do ser humano. Sem ela, as pessoas ficariam irremediavelmente sujeitas aos altos e baixos das próprias pulsões, paixões e emoções, que exigiriam satisfação imediata e causariam dor caso não fossem saciadas. Na ausência da auto-regulação, não se poderia, sem grande desconforto, adiar - conforme circunstâncias realistas - o aplacamento das pulsões nem modificar a direção da busca desse objetivo. Nessa situação, todos agiriam como crianças pequenas, sem condições de regular as pulsões e as paixões - ou seja, de se auto-regular - e igualmente incapazes, portanto, de viver permanentemente na companhia dos outros (Elias, 2006, p. 37).

Dentre as teorias sociológicas de Elias, a sociologia figuracional ou configuracional possibilitou a análise dos elementos que nortearam as discussões sobre o entendimento das configurações que se formaram entre os estudantes do PGM ao vivenciar a experiência de intercâmbio. Essas configurações foram estabelecidas no início das atividades referentes ao intercâmbio. Desde o momento em que os estudantes resolveram participar do curso de línguas, surgiu uma rede de relações que tinha como finalidade a aprovação e ida para um dos onze países de intercâmbio.

Um dos problemas existentes quando pensamos sobre as configurações é transpassar a dicotomia entre indivíduo e sociedade, que é uma problemática pertinente à Sociologia de forma histórica, havendo, com isso, uma excessiva valorização da sociedade ou do indivíduo. Ambos para Elias são interdependentes e inseparáveis.

Ao adentrarmos as reflexões sobre as configurações na sociedade, é necessário definirmos o seu sentido para Elias:

O conceito de configuração serve portanto de simples instrumento conceitual que tem em vista afrouxar o constrangimento social de falarmos e pensarmos

como se o indivíduo e a sociedade fossem antagônicos e diferentes” (Elias, 2018, p. 141).

Assim, as configurações estabelecidas entre os indivíduos se tornam teias de interdependência que irão nortear as relações sociais e o seu funcionamento.

Para podermos reconhecer uma configuração social, é preciso identificar alguns elementos na perspectiva de Elias. As configurações podem apresentar: interdependência entre os indivíduos, havendo uma estrutura de jogo estabelecido de indivíduos ou grupos, com um padrão com disposições mutáveis, assim pode ter uma hierarquia de relações sociais, mas como um poder com equilíbrio, elástico e flutuante, de modo a apresentar uma cadeia de interdependência com configurações complexas e com elos. Esses elos formam uma rede de relações sociais forjadas em vínculos afetivos. “O conceito de configuração chama a atenção para a interdependência das pessoas” (Elias, 2018, p. 144).

Os elos que unem os indivíduos em uma configuração são reconhecidos por Elias como teias de interdependência. “Estas pessoas constituem teias de interdependência ou configurações de muitos tipos, tais como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados” (Elias, 2018, p. 15).

Em todas as relações humanas, estabelece-se a relação de poder. Desde o nascimento, Elias desvelou que a criança, ao nascer, através da dependência de seus pais, move-os para que as necessidades sejam satisfeitas. Ao satisfazer as necessidades das crianças, os pais criam uma relação de dependência e de poder entre si. Tanto as crianças como os pais são interdependentes nessa relação social e emocional. Sobre as relações de poder, informou-nos Elias:

Nas relações entre pais e filhos e entre senhor e escravo, as oportunidades de poder são distribuídas muito desigualmente. Porém, sejam grandes ou pequenas as diferenças de poder, o equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre as pessoas (Elias, 2018, p. 81).

Nas relações sociais, a discussão sobre o poder ainda é algo difícil de ser tratado por alguns pesquisadores. Para Elias, o poder é uma “característica estrutural das relações humanas de todas as relações humanas” (Elias, 2018, p. 81).

Quando compreendemos que faz parte da estrutura das sociedades a relação de poder, entendemos que os indivíduos que realizam a leitura desses jogos, que compreendem a posição em cada partida, poderá obter êxito em suas pretensões sociais.

Os jogos de poder são explicitados na obra de Elias (2001), sob o título de “Sociedade de Corte”. A corte do século XV teve, na dinâmica das relações sociais e de poder, ações de jogos sociais em que constantemente os jogadores que compreendiam a sua posição de poder conseguiam manter-se no poder e ocupar os cargos de prestígio. Ao analisarmos os fenômenos das relações da corte de Luís XIV, podemos entender como as configurações aconteciam diante do poder centralizado do Rei, que se beneficiava enquanto monarca da dependência econômica, emocional e política para perpetuar-se no controle e no papel de poder.

Elias (2001), quando tratou sobre os modelos de jogos, destacou que os jogos operam para a interpenetração de normas. Ele ressaltou que as mudanças nas teias de relações ocorrem quando há a mudança na distribuição de poder.

Os jogos ocorrem com pessoas de níveis distintos, seja pelo conhecimento sobre as próprias ações seja pela forma como irão se movimentar e induzir o oponente para adotar um comportamento consoante as ações de cada partida, agindo de acordo com o que foi conduzido. É visível que muitas pessoas não compreendem e não estão inseridas em um jogo social de poder. Para Elias:

Se diminuirmos as diferenças de poder entre os dois níveis, a dependência do nível mais alto em relação ao mais baixo tornar-se-á mais forte - e sendo mais forte, todos os participantes têm dela maior consciência. Torna-se mais evidente. Se as diferenças de poder continuarem a diminuir, mudam as funções dos jogadores de nível mais alto e, por fim, mudam os próprios jogadores. [...] a medida que o equilíbrio de poder se altera, muda esse estados de coisas. Cada vez mais parece a todos os participantes que os jogadores de nível mais alto estão no jogo para benefício dos jogadores de nível mais baixo. Os primeiros tornam-se gradualmente, de uma forma mais aberta e precisa, funcionários, porta-vozes ou representantes de um ou outros grupos de nível mais baixo (Elias, 2018, p. 97).

Nesses jogos de poder, lutas, tensões e disputa de posições sociais, os indivíduos são questionados sobre como irão agir diante das demandas da sociedade. Ao nascer somos apresentados ao mundo por nossos pais ou cuidadores. Não sabemos quais serão os desafios, que experiências iremos vivenciar, que dores iremos sentir, que surpresas teremos e que alegrias nos serão oferecidas em nossa trajetória de vida. Nesse percurso da vida, nascemos em uma sociedade com costumes, cultura, visões de mundo, regras de conduta, controle dos impulsos e diversas configurações sociais.

A exteriorização do *habitus* nos indivíduos e a relação com as configurações sociais em que está imerso na sociedade podem ser identificados no processo civilizador na formação do indivíduo. Para Elias o “*habitus*” é definido como uma

segunda natureza ou saber social (Elias, 1997, p. 9). A formação do “habitus” foi descrito por Elias em sua obra quando analisa a contribuição do Estado como formador de valores e costumes em seus cidadãos. O estudioso descreveu, em sua obra “Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX E XX”, a mudança no comportamento dos europeus e a construção do *habitus*. Esse livro foi a última obra de Elias e foi supervisionado por ele antes de sua morte.

A proposta de Elias consistiu em analisar o desenvolvimento do *habitus* nacional da Alemanha e compreender a ascensão do nacional-socialismo. A leitura desta obra nos ajudou a compreender que as nações europeias apresentam uma luta histórica através das guerras em busca de poder. Para que Hitler movesse a Alemanha para a Segunda Guerra e aplicasse a eliminação dos judeus e demais povos excluídos, alguns elementos potencializaram a sua proposta de destruição em busca do poder.

Os padrões sociais incorporados como comportamento internalizado na sociedade surgem através do processo civilizador em que os grupos são formados. Para Elias, a consciência de que os padrões sociais podem mudar e são mutáveis tornou-se o problema central da civilização. E, nessa problemática, ao compreender as coações, os indivíduos compreenderam que são as experiências que irão contribuir na formação do *habitus*.

Segundo Elias (1997), existem quatro tipos de coações que compõem o problema da civilização:

As coações impostas as pessoas pelas características de sua natureza animal. Os imperativos de fome ou de impulso sexual são os exemplos mais óbvios desse tipo de coação; o segundo, as coações decorrentes da dependência de circunstâncias naturais não-humanas, sobretudo a coação imposta; a terceira, as coações que as pessoas exercem mutuamente no decorrer de suas vidas sociais; e a quarta, as coações externas, que são encontradas em todas as relações de duas ou três pessoas (Elias, 1997, p. 42-43).

A coação individual que se baseia no controle dos impulsos surge em uma tentativa de controlar a natureza animal dos seres humanos. Elias define essa coação como autocoação, que é inculcada na consciência dos indivíduos. “Em todas as sociedades humanas que conhecemos, um padrão de autocoações é formado através de coações externas durante a criação de filhos pequenos” (Elias, 1997, p. 43).

Ao tratar sobre o surgimento das coações e de como a autocoação é inculcada em nossa psiquê, Elias explicou que, quando esse processo não ocorre na educação

dos filhos, a pressão para a adoção do comportamento autocoercitivo é imposto por chefes, figuras imaginárias, deuses ou por quem detém o poder. O estudo apontou que, no processo civilizador, o mecanismo de autocoção se torna mais forte que as coações externas.

O controle dos impulsos, os aspectos de autocoção e o seu funcionamento na estrutura humana e da sociedade foram analisados por Elias (1994) em sua obra “Sociedade dos indivíduos”, que propõe a reflexão sobre a dicotomia existente quanto às concepções de sociedade e indivíduo. Esse antagonismo proposto na sociologia e em outras ciências nos direciona sobre o entendimento de que precisamos de vencer a incompatibilidade existente nessas entidades.

A superação do abismo existente entre a sociedade e os indivíduos é um problema sociológico que ainda não foi solucionado e nem será, pois a compreensão dessas duas entidades como interdependentes possibilita uma nova compreensão da vida das pessoas e da sociedade. Assim:

Só é possível alcançá-lo quando se ultrapassa a mera crítica negativa à utilização de ambos como opostos e se estabelece um novo modelo da maneira como, para o bem ou para o mal, os seres humanos individuais ligam-se uns aos outros numa pluralidade, isto é, numa sociedade (Elias, 1994, p. 8).

Para Elias, não existe um abismo que seja intransponível entre a sociedade e o indivíduo, como é destacado por alguns estudiosos. “Ninguém duvida de que os indivíduos formam a sociedade ou de que toda sociedade é uma sociedade de indivíduos” (Elias, 1994, p. 16). Para esse sociólogo, há uma independência entre os conceitos de indivíduo e sociedade. Ambos assumem a sua função mantendo-se interdependentes sem desigualdade de importância. Não há sociedade sem indivíduos ou indivíduos sem sociedade. Logo, há uma antinomia que precisa ser compreendida e que foi cultivada pelos intelectuais que pensam a sociedade e os indivíduos. Acerca do antagonismo entre sociedade e indivíduos, Quintaneiro (2010, p. 49) afirmou que “é preciso explorar as ideias de coerção externa, autocoerção, poder, conhecimento, processos dilemáticos e mudança social”.

Ao percebermos as contradições impostas sobre o papel da sociedade e dos indivíduos, poderemos distinguir as figurações existentes na sociedade, nas redes de relações dos indivíduos. Quando lemos a definição proposta por Elias sobre as figurações ou configurações, começamos a compreender a teoria sociológica figuracional por ele defendida.

Contudo, compreendamos que existem, nas relações sociais, arranjos entre os indivíduos, os grupos, que não somente simbolizam os mesmos interesses, mas personificam necessidades específicas que os movem em seus desenvolvimentos sociais, emocionais e em diversas dimensões humanas. Um grupo de amigos torcendo pelo seu time, os cristãos em seus cultos, os umbandistas em seus terreiros, os mórmons em suas práticas devocionais, os espíritas em seus encontros de cura, todos criam os seus interesses, vivem as suas culturas e costumes, de acordo com as relações interdependentes estabelecidas.

Um equívoco que aprendemos ao longo da vida é a busca incessante de harmonia integral que somos educados a viver e praticar. O entendimento da perspectiva figuracional nos mostra que não há harmonia entre os grupos ou os indivíduos, e, sim, forças de tensão que são conflituosas e que podem ser administradas de acordo com demandas, interesses e desenvolvimento dos atores sociais.

Tanto amigos quanto inimigos formam figurações. Estas podem ter a extensão de uma nação, de uma religião mundial ou limitar-se a um par de pessoas: família, moradores de uma área, grupo profissional, componentes de instituições de ensino, saúde, comércio ou indústria, envolvidos no trânsito, em comunidades religiosas, na organização urbana, em organismos estatais e supranacionais. Cada um dos membros da figuração realiza por meio dela suas próprias necessidades e as dos demais, e participa de seus nexos de inumeráveis maneiras. As interdependências entre eles fazem surgir um ou mais patamares de integração com distintos graus de complexidade (Quintaneiro, 2010, p. 50).

A vida em si é complexa e requer de nós, seres pensantes, constante reflexão. Isso nos distingue de outros animais. Ao pensar sobre a vida e sobre as tensões, deparamo-nos com a pesquisa de Elias e Scotson (2000).

O pressuposto teórico de Elias se interconecta com a perspectiva de Lahire referente à sociologia de escala individual e à construção de disposições desenvolvidas pelos indivíduos. Neste momento, iremos conhecer a trajetória e os pressupostos teóricos de Bernard Lahire e a sua sociologia de escala individual.

4 BERNARD LAHIRE: RETRATO SOCIOLÓGICO DE UM HOMEM PLURAL

A vida de Bernard Lahire se iniciou na França em 1963. A sua contribuição como sociólogo tem sido vista como inovadora nos meios acadêmicos.

A carreira desenvolvida por esse sociólogo se assemelha aos colegas Elias e Bourdieu na área de docência e pesquisa. O seu nascimento ocorreu na França em 1963 em uma família sem poder aquisitivo e status social que teve a sua educação na escola pública.

Em 1990, Lahire defendeu a tese sobre a sociologia do fracasso escolar na escola primária. No período de 1994 a 2000, atuou como professor da Universidade de Lumière Lyon. No momento, atua como docente de sociologia na Ecole Normale Supérieure de Lyon até esses dias, atuando como professor visitante em diversas universidades do mundo.

A teoria sociológica de escala individual proposta por Lahire (2017) tem como arcabouço a mudança de perspectiva de como a sociologia propunha a análise do fenômeno social. De certa forma, a perspectiva coaduna-se com a teoria sociológica de Elias quanto à teoria dos processos e à compreensão sobre a relação entre indivíduo e sociedade. Quando compreendemos que não podemos dissociar essas entidades, mudamos não somente a forma de ver os objetos de estudo, mas percebemos que a história de vida dos indivíduos, na sua condição social individualizada, pode nos propiciar elementos que nos ajudem na compreensão sobre as experiências contidas nas trajetórias de vida deles e de seus pares.

O indivíduo, em seu trajeto de vida, é inserido em experiências socializadoras que são vivenciadas através das disposições sociais em que está submerso. Isso ocorre com a maioria dos indivíduos, contudo não podemos universalizar esse processo como sendo uma experiência única. Cada ser humano apresenta uma história de vida com marcas individuais de suas experiências.

Lahire (2017) discutiu como as experiências propostas pelas matrizes socializadoras influenciaram o social individualizado que internaliza em seus corpos as marcas dessas interações. Para esse sociólogo:

Estudar o social individualizado assim como o social contido num corpo individual que tem por particularidade atravessar instituições, grupos, campos de força e de lutas, bem como diferentes contextos sociais. Trata-se de investigar a realidade social sob a forma incorporada, interiorizada: como realidade exterior, mais ou menos heterogênea, é feita corpo? Como experiências socializadoras múltiplas podem (co) habitar no mesmo corpo?

Como é que tais experiências se instalam mais ou menos duravelmente em cada corpo? E como elas intervêm em diferentes momentos da vida social ou da biografia de um indivíduo? Quando a sociologia tem como objetivo iluminar grupos de indivíduos a partir de uma prática ou de um domínio particular de práticas (salários de uma empresa, conjunto de leitores, frequentadores de uma instituição, eleitores...), ela pode fazer a economia do estudo dessas lógicas sociais individualizadas. Desde de que ela se interessou pelo indivíduo (não como átomo e base de toda análise sociológica, mas como produto complexo de múltiplos processos de socialização), não se pode mais satisfazer modelos de ator, de ação, e de cognição, implícitos ou explícitos, utilizados até o momento. Foi o micro-historiador Giovanni Lévi que destacou, com pertinência, o fato de que “nós não podemos [...] aplicar aos grupos os mesmos procedimentos cognitivos que aplicamos aos indivíduos”. (Lahire, 2017, p. 35).

Ao longo da vida, os indivíduos, ao se relacionarem com as matrizes socializadoras (família, escola, igrejas) ou com outros espaços de interação social, desenvolvem aprendizagens que se tornam disposições para ver, sentir e agir.

Segundo Lahire (2017), nós carregamos no corpo as experiências influenciadas pelas matrizes que se tornam parte de nosso ser. Para esse sociólogo, as disposições sociais apresentam mais força que as escolares. É através das práticas de comportamento que podemos deduzir indícios ou presença de disposições. A captação dos efeitos das matrizes socializadoras sobre os indivíduos, as variações intradomínios e intraindividuais dos comportamentos, a avaliação do grau de coerência, a heterogeneidade, a identificação de diferenças, os comportamentos, as atitudes, as contradições nas relações interpessoais dos indivíduos compõe a caracterização comportamental proposta por Lahire (2004).

O universo social em que os indivíduos nascem e passam pelo processo de formação socioemocional é fundamental para que ocorra o desenvolvimento de suas disposições, competências e apetências. A descoberta da gênese de apetências dos indivíduos, a identificação dos aspectos de sociabilidade e a natureza dos vínculos afetivos são refletidos na capacidade dos indivíduos em estabelecer redes de interdependência e compreender as configurações sociais em que está inserido.

A análise das redes de interdependência propostas por Elias e o nível de desenvolvimento dos indivíduos quando compreendem o processo de civilização em que foi inserido possibilitam a ele fazer uso dos jogos sociais com mais consciência de si, do meio social e dos outros.

A incorporação de novos hábitos e a suspensão de formas de se comportar através das disposições são definidas por Lahire (2004) através das concepções de transferibilidade, quando o indivíduo repete disposições comportamentais em outros

contextos ou entra em estado de vigília, quando os indivíduos apresentam disposições inibidas.

Elias, em sua obra “Mozart: sociologia de um gênio”, descreveu a influência do pai de Mozart nas disposições para música que influenciaram a formação artística através da educação de seu pai. “Elias dá o exemplo, mesmo que de forma muito sucinta, do que poderia ser uma sociologia em escala individual da constituição das primeiras disposições” (Lahire, 2017, p. 39).

A sociologia de escala individual possibilitou o olhar sociológico para o indivíduo, o seu comportamento, as disposições, as competências e as apetências desenvolvidas por ele, descortina a gênese de suas disposições, as forças dessas disposições na estrutura psíquica dos indivíduos e estabelece a relação com passado, presente e futuro dos entrevistados.

A dúvida em nossa mente seria como se formaram as disposições dos estudantes do PGM e se o intercâmbio influenciou tais disposições. Lahire (2017) apresentou sobre a gênese das disposições e que existe uma força no meio social que pode: inibir, reprimir, reforçar as disposições, atualizá-las ou extingui-las. Para ele (2004), é importante reconstituir a gênese das disposições, apreender as matrizes e os modos de socialização para captarmos as disposições presentes no comportamento dos indivíduos e na forma como lidam consigo mesmo e com o mundo social.

A escuta através da história oral de vida dos entrevistados do PGM possibilitou a identificação de disposições, as comparações nas versões humanas desse indivíduo em diversas fases de sua vida e o auxiliou na ativação da memória de fatos que se inscreveram no corpo e nas emoções dessas pessoas.

A compreensão do comportamento dos indivíduos nas esferas de socialização não é algo fácil, pois requer do entrevistador a compreensão da estrutura do retrato sociológico de Lahire (2004) e a capacidade analítica para relacionar os fatos da vida dos estudantes do PGM com as evidências em suas atitudes na vida como uma série de possíveis disposições que foram relacionadas por esse autor. A percepção do contexto em que os estudantes estavam inseridos seja sincrônico seja diacrônico foi um desafio durante as entrevistas.

A identificação e a análise dos patrimônios de disposições que compõem o método disposicional, em que o comportamento humano é moldado por situações no contexto do indivíduo através das práticas sugeridas pela teoria da ação social, resultam no entendimento de como os indivíduos agem, dizem ou pensam sobre si

mesmo e o mundo social.

A metodologia teórico-empírica adotada por Lahire tem como alicerce a história de vida. A reconstrução de tais histórias através dos relatos subsidiaram descobertas de como os indivíduos vivenciaram os jogos de forças de tais disposições sociais. O pano de fundo em que essas disposições foram incutidas nos indivíduos, tendo o passado como componente ativo e contínuo, foi analisado por Lahire (2017):

A reconstrução do patrimônio (e não mais de sistemas) de disposições sociais é acompanhada por uma segunda distinção em que disposições sociais não necessariamente, como pensava Bourdieu, seguem um mesmo padrão de transferência e generalização invariável, homogêneo e de igual intensidade. A partir deste momento, ele introduz a noção de que toda disposição social, toda tendência à ação é dependente igualmente de um contexto de atualização, de sucessivas situações em que tal comportamento é não apenas outorgado bem como reafirmado. Não há, neste caso, nenhum princípio de generalidade ou durabilidade prévia, de uma 'inércia' anterior da ação que simplesmente garantiria sua reprodução independente de um trabalho de reafirmação diária de uma prática. Ele resume esta relação através da proposição: disposição + contexto de atualização = prática (Lahire, 2017, p. 253-254).

Lahire se coaduna com a teoria de Bourdieu sobre as *hysteresis*¹¹ ao tratar sobre a mudança de patrimônio de disposições. Conforme Lahire, existe uma relação entre a concepção defendida por Bourdieu sobre o *habitus* no processo de *hysteresis*. O indivíduo, ao se situar em um novo ambiente social poderá desenvolver novos patrimônios de disposições sociais que serão acessados quando ele adotar novas posturas e comportamento.

A mudança que ocorre nos indivíduos é vista por Lahire através da socioanálise das histórias de vida. Por meio da socioanálise como método de reconstrução discursiva, podemos encontrar respostas sobre as reações dos indivíduos diante das disposições a que são submetidos em sua trajetória de vida. A construção das histórias de vida poderá aprofundar questões e favorecer a análise dos jogos de forças do patrimônio de disposições dos indivíduos.

Benício (2020), em sua tese, utilizou como base teórica sociológica os pressupostos de Lahire (2004) ao estruturar três retratos sociológicos de professores universitários. Em sua análise, o uso da sociologia de escala individual, além de inovadora, propõe o uso da sociologia como instrumento de análise a partir do

¹¹ *Hysteresis*: para Bourdieu, existiria uma *hysteresis* do *habitus*, que, tendencialmente, no presente com condicionamentos do passado, revela uma das adaptação às condições em vigor. O princípio da inadaptação, o desajuste, as "ocasiões falhadas", segundo Bourdieu, poderiam ser explicadas a partir dos condicionamentos primários e do que ocorre ao longo do processo de socialização (Catani *et al.* 2017).

indivíduo e de como o mundo social o influencia na formação de suas disposições.

Lahire propôs a mudança de análise da escala coletiva pela sociologia para o individual. A compreensão de como as pessoas pensam, agem e sentem, ao analisar o seu comportamento nas esferas socializadoras, não é algo fácil, pois requer do pesquisador um olhar crítico diante do comportamento apresentado e da proposta de Lahire na elaboração dos retratos sociológicos.

O estudo através da sociologia de Lahire tem como princípio o uso da análise das variações intraindividuais em que o indivíduo expõe o seu mundo social interno e externo. O comportamento do indivíduo diante das experiências socializadoras irá resultar na demonstração de disposições por ele desenvolvidas ao longo de sua vida social.

A educação civilizatória a somos submetidos pelas instituições familiares, escolares e da sociedade contribui para que os modos de socialização moldem os indivíduos que serão formados a partir das concepções daqueles que compõem esses espaços.

Lahire (2017) defendeu que as disposições serão diferenciadas pelos níveis de fixação e força. “Há disposições fortes e disposições fracas e a força ou fraqueza relativa das disposições depende, em parte, da recorrência de suas atualizações”. (Lahire, 2017, p. 46). As condições de atualização das disposições são responsáveis pela não repressão delas. O indivíduo, ao ter oportunidade de atualizar as disposições, poderá ativá-las nas interações interpessoais.

Com a sociologia de escala individual, podemos, através da análise dos modos de socialização, identificar a coerência das disposições na prática exposta no comportamento dos indivíduos.

Lahire demonstrou em seus estudos que o homem é um ser plural. Para o autor, precisamos reconstruir a realidade dos indivíduos e identificar de forma interpretativa os traços comportamentais em diferentes condições e contextos. Para o autor, os modos de agir, pensar e sentir têm uma gênese que pode ser descoberta pelo pesquisador à medida que ele entrevista os atores do processo social.

A necessidade de homogeneização dos indivíduos ainda é encontrada na estrutura da sociedade. A negação da aceitação da singularidade dos indivíduos pode ser visualizada na organização da sociedade que insiste em incentivar a repulsa por comportamentos distintos e incentivar que todos pensem de forma igualitária e que tenham comportamentos padronizados como se isso fosse possível. Os resquícios da

sociedade de corte, em que as normas sociais da etiqueta padronizada para atender as demandas do Rei são impostas, ainda estão presentes nas sociedades.

A crença de que somos todos iguais ou que isso é possível, já foi contestada pela ciência com diversas pesquisas que comprovam que somos diferentes como seres vivos, uma vez que possuímos informações genéticas distintas e temos funcionamento cerebral com uma estrutura carregada de elementos dessemelhantes.

Assim, a sociologia de escala individual oportuniza a compreensão do homem singular com uma pluralidade de disposições ou patrimônios que são apreendidas ao longo de sua existência. “A apreensão do singular enquanto tal, por exemplo, o indivíduo como produto complexo de diversos processos de socialização, força a ver a pluralidade interna: o singular é necessariamente plural” (Lahire, 2017, p. 52).

A compreensão de que o homem é um ser singular munido de disposições que são internalizadas ao longo de sua história de vida e que pode ser atualizada, inibida ou entrar em estado de vigília nos alerta para o fato de que a escala individual na percepção de Lahire ofereceu condições para que possamos perceber no comportamento dos indivíduos, nas esferas de socialização, a gênese de suas disposições e como esse sujeito age nesses contextos.

As ciências sociais acreditavam que a visão homogeneizante dos indivíduos seria o caminho para compreender os fenômenos sociais. Lahire (2017) analisa que é necessário revisar a sociologia disposicionalista. A sua proposta é de compreender a coerência (relativa) dos hábitos (dos esquemas ou das disposições) que são internalizadas pelos indivíduos em diversos cenários ou contextos. Sobre isso, disse:

Para apreender a pluralidade interna dos indivíduos e a maneira pela qual ela funciona e se ‘distribui’ segundo os contextos sociais, é preciso munir de dispositivos metodológicos que permitem observar diretamente e reconstruir indiretamente (por diversas fontes) a variação ‘contextual’ (sentido lato do termo) dos comportamentos individuais. Somente tais dispositivos autorizariam julgar em que medida certos dispositivos são “transponíveis” de uma situação a outra (ou não), de observar como se realiza o mecanismo de inibição - vigilância/ativação - realização das disposições e avaliar o grau de heterogeneidade ou homogeneidade do patrimônio disposicional incorporado pelos indivíduos no curso de socializações anteriores (Lahire, 2017, p. 55).

A comparação das práticas dos indivíduos em sua performance de interação em diversos universos sociais pode nos ajudar a mapear as disposições internalizadas, as condições de fomentação das disposições e como esses indivíduos se portam em diversos contextos diante da variação intraindividual de seus comportamentos.

A mudança na escala de observação social do geral para o particular, da sociedade para o indivíduo singular, oferece condições de análise sociológica que não negam desigualdades sociais, contudo identificam as variações intraindividuais propostas pelos indivíduos. A sociologia em escala individual se propõe a analisar os hábitos singulares do social e foi realizada na tradição sociológica de Durkheim a Norbert Elias.

A análise proposta da sociologia de escala individual é realizada na aplicação de análise das variações interindividuais e intraindividuais que são evidenciadas no comportamento dos indivíduos nas esferas de socialização. Acerca do mundo social e da relação com a singularidade, o autor afirma:

O mundo social está em nós tanto quanto fora de nós. Na origem de nossos males, como de nossas felicidades, individuais e coletivas, ele se diferenciou e complexificou ao ponto de produzir o sentimento de que o íntimo, o singular, o pessoal, distinguir-se-ia por natureza da sociedade (como dois objetos claramente distintos) e inclusive se oporia a ela" (Lahire, 2017, p. 68).

Logo, a compreensão de si mesmo, do mundo social que nos cerca, das forças impostas externas na educação civilizatória e coercitiva molda o que sentimos, pensamos ou fazemos. Não podemos dissociar as influências externas que vivenciamos e que resultam na formação da identidade formulada pelas configurações que se estabeleceram em nossas vidas.

Para Lahire (2017), a construção do patrimônio de disposições e a sua ativação são produtos da interação entre (relações de) forças internas e externas. Esse sociológico vê o homem como um indivíduo multissocializado e multideterminado. Sobre a multiplicidade de disposições, disse Lahire (2017):

Em primeiro lugar, cada um de nós pode ser portador de uma multiplicidade de disposições que nem sempre encontram os contextos para sua atualização (pluralidade interna insaciada), em segundo, podemos ser desprovidos de boas disposições que permitem enfrentar certas situações mais ou menos inevitáveis no nosso mundo social multidiferenciado (pluralidade externa problemática) e, finalmente, porque nosso múltiplo investimento sociais objetivamente possíveis (familiares, profissionais, afetivos...) podem, no final de contas, se tornar incompatíveis (pluralidade de investimentos e compromissos problemáticos) ao ponto de podemos viver desgraças, crises ou afastamentos pessoais com relação ao mundo social (Lahire, 2017, p. 70-71).

Lahire (2017) denotou que as instituições sociais contribuem para a formação do sujeito na sociedade. Quanto a isso, informou:

A produção do indivíduo singular, autônomo, é sempre investigada no conteúdo dos discursos (ideológicos, filosóficos...), mas não deveríamos negligenciar o estudo das instituições, dos dispositivos sociais ou das configurações de relações de interdependências que contribuem para produzir este sentimento de singularidade, de autonomia, de interioridade, de identidade de si para si (Lahire, 2017, pp. 60-61).

Esse ator plural desenvolverá a coerência dos hábitos (dos esquemas ou das disposições) a partir dos princípios de socialização a que foi submetido. A tese foi vivenciada com desafios e uso de novas aprendizagens. Um dos maiores obstáculos foi utilizar duas técnicas de coleta de dados. A história oral de vida foi utilizada como metodologia, com a complementação das técnicas de história oral de vida e a técnica de análise de redes com o intuito de compreender as redes de interdependência dos estudantes.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico da pesquisa foi desenvolvido a partir dos pressupostos teóricos de Elias (1993, 1994, 1997, 2001, 2011), Elias e Scotson (2000), Thompson (2008), Burke (1992); Lahire (2004), Bosi (2004), Pineau e Le Grand (2012), Meihy e Seawright (2020) dentre outros.

A escolha dos estudantes não foi algo fácil devido à quantidade de estudantes enviados pelo PGM no período de 2012 a 2020. Foi enviado até 2020.1 o quantitativo de 8.497 (oito mil quatrocentos e noventa e sete) estudantes para onze países de língua inglesa e espanhola.

Em nossa pesquisa, optamos por retirar a Inglaterra por considerar que os demais países escolhidos fazem parte da proposta do PGM desde o início de sua formação, portanto selecionamos dez estudantes, sendo: cinco meninas e meninos representantes dos países, para garantir a equidade de gênero.

Os países escolhidos para a pesquisa foram: Canadá, Estados Unidos, Nova Zelândia, Austrália, Espanha, Argentina, Chile, Uruguai, Colômbia e a Alemanha.

O critério de escolha dos entrevistados foi realizado através de sorteio eletrônico de forma aleatória por país. As narrativas dos entrevistados foram concebidas de forma colaborativa na relação pesquisador/entrevistado. Os relatos das experiências da infância até a universidade, com destaque para a experiência de intercâmbio no Ensino Médio pelo PGM, materializaram-se em exposições verbais em que a memória dos entrevistados foram ativadas.

A escolha pela metodologia de história oral de vida surgiu devido às características próprias de seus fundamentos. O uso de tal metodologia proporcionou ao entrevistado o protagonismo no processo de entrevista, em que a escuta possibilitou a ressignificação de fatos vivenciados e contribuiu para a compreensão das experiências que foram experienciadas.

A história oral de vida, que é um gênero da história oral, proporcionou ao entrevistado a ativação e o uso de suas memórias, com isso podemos encontrar respostas para a nossa inquietação que consistiu em perceber as experiências que contribuíram para o desenvolvimento do educando em suas diversas dimensões de vida.

A tese se baseia na premissa de que a experiência de intercâmbio promovida pelo PGM influenciou a história de vida dos estudantes nas diversas dimensões,

contribuindo para a escolha do curso universitário e para a sua inserção no mercado de trabalho. Também conjecturamos que os estudantes criaram estratégias identitárias para superação das dificuldades que fortaleceram a sua identidade.

Diante do objeto pesquisado, compreendemos que a história oral de vida como metodologia e técnica de coleta de dados foi complementada pela análise de redes dos estudantes.

No transcorrer da pesquisa, identificamos de que o caminho para identificar as redes de interdependência dos estudantes do PGM seria utilizar como técnica de pesquisa a análise de redes. O uso da análise de redes foi mais um desafio que se apresentou em compreender as redes formadas pelos estudantes do PGM em sua experiência de mobilidade acadêmica. Tivemos que alinhar a técnica de história oral de vida com o método de análise de redes e fizemos o seu cruzamento na estruturação do retrato sociológico de Lahire (2004).

Os dados coletados foram transcritos no formato de retrato sociológico através dos pressupostos de Lahire (2004).

As estruturações dos dez retratos sociológicos resultaram na descrição da trajetória dos estudantes de seu nascimento até os dias atuais. Assim como numa fotografia, buscamos captar as disposições desenvolvidas pelos estudantes na travessia de sua vida, tendo como marco emocional e existencial o confronto consigo mesmo diante da experiência de mobilidade acadêmica.

Nessa travessia, os entrevistados recorreram às memórias vivenciadas e que foram percebidas de forma distinta pelos estudantes. A maioria, ao relembrar das experiências, demonstrou tranquilidade nos relatos. Uma das estudantes precisou dar uma pausa nas entrevistas, pois se sentiu tocada emocionalmente. Após quinze dias, retornou e conseguiu dar continuidade ao processo. Essa estudante disse que, em sua memória, esqueceu as experiências para não sofrer após o retorno.

Os pesquisadores Meihy e Seawright (2020) definiram que a história oral de vida faz uso da memória dos entrevistados e é fundamental para a construção da história dos indivíduos.

História oral de vida, portanto, não é biografia no mesmo sentido dos textos produzidos segundo a expressão escrita, fundamentada em pesquisas gerais e com resultado passível de várias modificações feitas por terceiros. A biografia é essencialmente marcada por fatos notáveis ou notabilizados da vida do entrevistado e, sempre, apoiada em outros suportes que não a memória de expressão oral (Meihy; Seawright, 2020, p. 65).

6 AS BASES DO MÉTODO UTILIZADO

6.1 HISTÓRIA ORAL DE VIDA COMO METODOLOGIA E TÉCNICA

A tradição da história oral remonta os tempos bíblicos e as primeiras civilizações em que as sociedades contavam as suas histórias através de relatos orais que foram preservados e contribuíram para que possamos entender o passado desses povos e como eles compreendiam o mundo e se relacionavam entre si.

Thompson (2002) descreveu em sua obra que foi em 1948 o momento em que a história oral se tornou uma atividade organizada nos Estados Unidos. Nos anos de 1960 e 1970, foi propagada e se consolidou em diversos países, dentre eles: Estados Unidos, Inglaterra, Itália, Alemanha, Canadá e França. No Brasil, conta-se que as primeiras experiências ocorreram em 1971 no Museu da Imagem e do Som.

A escolha pela história oral de vida se deve ao fato de que é, através desse método, que examinamos o passado através das memórias das experiências vivenciadas pelos indivíduos que nos ajudarão a contar os fatos que foram internalizados em sua trajetória. Sobre as vantagens da história oral disse esse Alberti:

Uma das principais vantagens da história oral deriva justamente do fascínio do vivido. A experiência histórica do entrevistado torna o passado mais concreto, sendo, por isso, atraente na divulgação do conhecimento. Quando bem aproveitada a história oral tem, pois, um elevado potencial de ensinamento do passado, porque fascina com a experiência do outro. Esse mérito reforça a responsabilidade e o rigor de quem colhe, interpreta e divulga entrevistas (Alberti, 2004, p. 22).

Ao recontarmos as histórias dos pesquisados buscamos reconstruir o passado e estimular as memórias das experiências vividas. Para Burke (2000), a memória nos ajuda a relembrar os fatos relevantes para o grupo de seu cotidiano.

O uso da história oral de vida oportuniza ao entrevistado assumir o protagonismo de sua história de vida através de suas narrativas. Para Meihy e Seawright, não podemos confundir a história oral de vida com a biografia. “A participação direta dos narradores, tem-se claro que as percepções pessoais, recriadas a partir de memória, são caminhos interessantes e almejados” (Meihy; Seawright, 2020, p. 640).

Thompson (2002) definiu a história oral como uma oportunidade de realizar mudanças sociais na estrutura da sociedade.

A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre os professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história - seja em livros, museus, rádios ou cinema - pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras (Thompson, 2002, p. 22).

A busca por evidências e a escolha dos atores que serão entrevistados são autonomias propostas pela história oral. As descobertas possíveis ao reconstruir as memórias propiciaram novas descobertas. “Os historiadores orais podem pensar agora como se eles próprios fossem editores: imaginar qual a evidência de que precisam, ir procurá-la e obtê-la” (Thompson, 2002, p. 24).

A escolha desse método de pesquisa, além de possibilitar o rastreio de pistas nos discursos dos entrevistados, pode dimensionar possíveis mudanças qualitativas no caso de melhorias para o PGM. “O historiador da educação passa a preocupar-se com as experiências dos alunos e estudantes, bem como com os problemas dos professores e administradores” (Thompson, 2002, p. 26).

Ao optarmos pela utilização da história oral, chama-nos a atenção o fato de que, para Thompson (2002), o uso da história oral tem o poder transformador na história da família. Isso pode ser visto em diversos trabalhos, dentre eles destacamos duas pesquisas que utilizaram a história oral como método.

Figueirôa (2017) e I. Simões (2018) destacam em seus trabalhos a funcionalidade e a aplicação do método de história oral como um instrumento que viabilizou, em suas pesquisas, o encontro com descobertas que apresentaram transformações nos entrevistados e em suas famílias. Sobre essa transformação, disse Thompson (2002):

O traço mais surpreendente de todos, porém, talvez seja o impacto transformador da história oral sobre a história da família. Sem a evidência oral, o historiador pode, de fato, descobrir muita pouca coisa, quer sobre os contatos comuns da família com os vizinhos e parentes, quer sobre suas relações internas. Os papéis de marido e mulher, a educação de meninas e meninos, os conflitos e dependência emocionais e materiais, a luta dos jovens pela independência, o namoro, o comportamento sexual dentro do casamento, a contracepção e o aborto-todas essas eram, efetivamente, áreas secretas. As únicas pistas tinham que ser procuradas a partir de estatísticas agregadas e de uns poucos observadores-em geral parciais (Thompson, 2002, p. 26).

Segundo Delgado (2010), “a história oral é um procedimento, um meio, um caminho para a produção do conhecimento histórico”. Diante disso, entendemos que

a história oral pode possibilitar a produção de conhecimento histórico e retratar a vida dos indivíduos e as suas especificidades, que poderão ser analisadas diante da perspectiva sociológica.

Nesse sentido, a história oral mantém uma relação direta com a abordagem qualitativa de estudo em pesquisas. “Ouvir história de vida é também compartilhar o fazer da história e contribuir para a interação entre a experiência pessoal e o fio intrincado da história coletiva” (Delgado, 2010, p. 20). A construção do percurso de vida dos sujeitos através do uso da história oral tem na entrevista de “trajetória vida” um tipo de entrevista que pode resultar na reconstrução de fatos que são históricos para os sujeitos.

A pesquisa sobre a experiência de mobilidade dos estudantes do PGM e apresenta o uso da história oral de vida, pois entendemos que, ao contar a sua trajetória, os estudantes mobilizaram diversas disposições internas. As orientações para os pesquisadores que irão aplicar a metodologia de história oral de vida é que realizem as entrevistas de forma livre e sem enrijecimento.

Quando buscamos o sentido para a utilização da história oral de vida como metodologia, podemos lembrar a contribuição da história oral para a preservação da história da civilização.

As histórias de vida como metodologia aplicada nas ciências sociais ao longo do tempo foram sendo legitimada pela academia, contudo ainda despertam, em alguns teóricos, dificuldades de aceitação.

Assim, a utilização das histórias de vida como reconstrução de trajetórias autobiográficas não é algo novo, contudo foi no período de 1915 a 1940 que, na Escola de Chicago, originou-se o uso dessa metodologia de pesquisa nas ciências sociais. Em 1980 foi o momento da difusão do uso dessa metodologia que recebeu maior legitimidade para as ciências sociais.

Pineau e Le Grand (2012) estabeleceram a relação da história de vida e a construção de sentido para a experiência dos indivíduos. De acordo com esses pesquisadores: “A história de vida é, desse modo, tratada como prática autopoética, ou seja, aquela que trabalha para produzir por si mesma sua própria identidade e agir de conformidade com seu propósito” (Pineau; Le Grand, 2012, p. 16).

Os pesquisadores analisaram o fato de que não exploramos as histórias de vida do cotidiano humano. No entanto, nesse contexto de práticas intergeracionais, as memórias dos indivíduos são formadas e construídas. É na configuração familiar que

a criança inicia o processo de descobertas e constantes questionamentos sobre ela, como também sobre a existência, sobre os adultos e diversos fenômenos que irão acompanhá-la em sua vida.

Construir uma história de vida é constituir um terceiro-tempo histórico pessoal que articula de modo singular vestígios, lugares e datas no curso da vida social e cósmica. Construção laboriosa e audaciosa, a qual requer do sujeito que ele tenha vivido e ousado diferenciar-se desse vivido para construir e, mais tarde, incluir nessa construção um terceiro-tempo singular, situado entre a particularidade e a universalidade (Pineau; Le Grand, 2012 p. 114).

Lani-Bayle (2008) coaduna com as concepções de Pineau e Le Grand (2012), pois compreende que o uso da narrativa autobiográfica tem uma função formadora que pode resultar na construção de saberes. Na perspectiva desse pesquisador existe uma história de vida transgeracional nas narrativas dos entrevistados.

A história oral de vida foi escolhida como metodologia da pesquisa por ser um gênero narrativo da história oral que proporciona de forma aberta o compartilhamento de trajetórias individuais e coletivas, que apresenta características distintas da elaboração de biografias. A descrição da trajetória de vida através da memória relatada pode auxiliar as novas gerações. Inclusive foi descrito nos estudos de Bosi (2004) que os fatos expostos são carregados de representações ideológicas com pontos de vista diversos.

A produção de ideias e a mobilização de saberes são fundamentais em todo o processo educativo, sendo a pesquisa um espaço para troca de conhecimentos e de tentativa de compreender os fenômenos que são atemporais.

No que se refere às fontes orais e aos dados da pesquisa ancorados por esse método, visualizamos também em Meihy (2005) a importância de resgataremos as memórias. Sobre isso, informou que:

[...] a memória coletiva é um fenômeno construído pela força de fatores externos que circunstanciam um determinado grupo, marcando sua identidade. A memória coletiva é reconhecida no cruzamento de temas comuns – identidade – das narrativas individuais. Onde se dão os pontos de afinidades temáticas, estabelecem-se as memórias coletivas (Meihy, 2006, p. 64).

Alicerçados nos estudos de Meihy (2006), vemos que a ação promovida pela história oral é transformadora conforme descreve: “Durante todas as fases de execução da história oral temos um compromisso com a transformação sem o que a história oral não tem razão de ser” (Meihy, 2006, p. 195).

Para analisar a trajetória de vida de nossos estudantes e os efeitos de sua experiência de intercâmbio em uma abordagem qualitativa, dispomos das concepções da história oral de vida. A história oral de vida se notabilizou como um método que, além de valorizar as histórias individuais e coletivas, contribui para que a sociedade rememore fatos, pessoas através do uso da memória, resgatando no passado recente recordações que podem nortear o presente e potencializar o futuro. Para Delgado (2010):

A história oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. Não é, portanto, um compartimento da história vivida, mas, sim, o registro de depoimentos sobre essa história vivida (Delgado, 2010, p. 15-16).

A reconstrução do passado e a voz dos atores sociais de uma época podem retratar *habitus*, costumes, cultura, relações sociais, dificuldades diante da vida, produzindo elementos que nos ajudem a recontar como os indivíduos viveram as suas experiências.

Ao aplicar a história oral em nosso estudo, iremos dar voz aos estudantes do PGM, conhecer as suas vidas, como ocorreu a experiência de mobilidade e seus possíveis efeitos.

A técnica de entrevista por trajetória de vida apresenta-se por Delgado (2010) como um depoimento prolongado composto por uma série de entrevistas, que tem o formato em questões abertas, semiestruturadas ou estruturadas, que versa sobre a biografia do indivíduo desde o seu nascimento até os dias atuais.

A identificação das histórias de vidas dos estudantes do PGM será escolhida, segundo a indicação de Delgado (2010), em que ele conceitua esse tipo de pesquisa como “biográfica múltipla”. Para esse autor, refere-se:

A um conjunto de depoimentos de histórias de vida, vinculados a um projeto de pesquisa que se propõe, por exemplo, a recolher depoimentos de sujeitos históricos, anônimos ou não, que atuaram em um mesmo movimento social, político, religioso ou cultural (Delgado, 2010, p. 22).

A dinâmica de preparação para a realização das entrevistas segue os mesmos procedimentos sugeridos em diversos estudos e metodologias. O entrevistador deve assumir uma postura cortês, apresentar uma disposição para ouvir sem censura ou críticas, dar abertura para tratar de questões expostas pelos entrevistados, ter boa comunicação com o entrevistado e alinhamento no discurso claro, acessível e com

clareza sobre a finalidade da coleta de dados que se predispõe. “A natureza das entrevistas implica uma ruptura da fronteira entre a instituição educacional e o mundo, e entre o profissional e o público comum. Pois o historiador vem para entrevista para aprender” (Thompson, 2002, p. 26).

Assim como Delgado (2010), Andrade e Almeida (2019) compreenderam que a metodologia de história oral de vida, quando utilizada em uma perspectiva de história de vida em narrativas autobiográficas, pode propiciar ao entrevistador e ao entrevistado uma oportunidade de re(construção) de suas histórias.

Andrade e Almeida (2019) realizaram uma pesquisa sobre a história de vida de professores em uma perspectiva de narrativas autobiográficas. A história de vida é uma das vertentes da história oral e, como tal, possibilitou que os pesquisadores pudessem, através dos relatos das docentes, exprimir narrativas pessoais e profissionais. Conforme essas pesquisadoras, o uso da história oral de vida:

Percorre operações práticas de história oral: agendamento, elaboração e realização das entrevistas a partir da rede estabelecida; transcrição e textualização (produção dos textos documentais); autorização de narradores, possível assinatura da Carta de Cessão; arquivamento; análise das narrativas. Busca-se a construção de processos de devolução por meio de critérios de abertura ao público e disponibilização das entrevistas e das publicações delas decorrentes. Tais etapas de realização da história oral de vida pretendem o respeito à narrativa autorizada. A memória individual é, também, coletiva; pois se insere no conjunto social das demais memórias (Andrade; Almeida, 2019, p. 23).

No momento em que analisamos o uso da história de vida como fundamento para a construção biográfica dos entrevistados, buscamos a contribuição de Ferrarotti (2014, p. 19), que compreende a importância do uso da história de vida como método biográfico nas ciências sociais e reforça o posicionamento de diversos autores que apontam que o uso desse método, além de proporcionar a interação com o entrevistado, oferece ao entrevistador oportunidade de uma construção coletiva com o entrevistado em uma relação intersubjetiva classificada por esse autor como uma relação dialética relacional.

A produção do conhecimento na relação entre o entrevistador e o entrevistado apresenta uma singularidade. Ferrarotti (2014) defende que podemos conhecer a sociedade a partir da biografia dos indivíduos. O seu posicionamento se coaduna com a sociologia de escala individual de Lahire (2004).

A história de vida foi reconhecida por Ferrarotti como uma metodologia sociológica que se fundamenta na técnica de escuta. Ao ouvir a narrativa dos

entrevistados, podemos explorar as questões humanas e identificar fontes que estão escondidas no discurso dos indivíduos.

Um ponto importante abordado por Ferrarrotti é que a função da história de vida não é alimentar o ego das elites e a padronização de suas histórias que fortalecem o ciclo de poder. Na verdade, a finalidade é dar voz aos projetos individuais de vida que são singulares.

A história de vida dos indivíduos é repleta de momentos e processos que são registrados em sua memória e corpo. “A história é importante enquanto memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operatória para o futuro” (Ferrarrotti, 2014, p. 53).

A memória do cotidiano das pessoas encontra na história de vida oportunidade de ser materializada como uma fonte histórica.

A história vista de baixo foi uma proposta teórica de Ferrarrotti que nos ajudou na reflexão de que, quando escutamos os entrevistados e oferecemos a oportunidade de que esse indivíduo narre a sua história oral de vida, contribuimos para que entrevistado e entrevistador passem os dois pelo processo de formação humana.

A base teórica de Ferrarrotti propõe o método biográfico como fundamental para entendermos a história de vida dos indivíduos. Acreditamos que a concepção teórica sobre esse método aponta os elementos da sociologia de escala individual de Lahire em que o indivíduo representa a sociedade e que podemos entendê-la ao compreendermos o comportamento e a estruturação de seu mundo social.

Delory-Momberger (2014), ao analisar a aplicabilidade da técnica de história de vida como processo de formação, descreveu que o uso dessa técnica possibilita uma autoformação pela valorização da história de vida dos indivíduos. Pineau, na década de oitenta, na França utilizou a história de vida como suporte de pesquisa na educação popular para jovens e adultos. “A prática das ‘histórias de vida em formação’ repousa sobre a ideia da apropriação de sua “história” pelo indivíduo que faz a narrativa de sua vida” (Delory-Momberger, 2014, p. 91).

O reconhecimento dos saberes formais e informais, da participação das instituições socializadoras como família, igreja e escola no desenvolvimento dos entrevistados, possibilitou uma análise crítica de sua vida, conquistas, desafios e reescrita de sua história.

Delory-Momberger (2014, p. 91) destacou a importância da valorização das experiências que são compartilhadas pelos indivíduos e como essa escuta pode

proporcionar o processo de autoformação e protagonismo para essas pessoas. Segundo essa autora, tal processo pode contribuir para que os entrevistados se tornem “atores plenos de sua própria formação”. Para Momberger:

O poder-saber do qual se apropria aquele que, formando a história de sua vida, forma-se a si mesmo, deve lhe permitir agir sobre si e sobre seu ambiente, oferecendo-lhe os meios para reinscrever sua história na direção e na finalidade de um projeto (Delory-Momberger, 2014, p. 91).

As narrativas de vida ou as experiências do sujeito na percepção de Momberger (2014) precisam ser compreendidas com distinção. Na visão da pesquisadora, “a vida contada não é a vida”, e a narrativa não apresenta fatos e sim palavras. A construção da história de vida pelas palavras resulta nas construções através das narrativas.

Para Delory-Momberger (2014, p. 94), a história de vida acontece na narrativa que é estruturada a partir dos acontecimentos da existência. “É a narrativa que dá uma história à nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (Delory-Momberger, 2014, p. 94).

A construção da história de vida é realizada na relação entre entrevistador e entrevistado. Ambos passam por um processo de formação conjunta em que os dois constroem o texto escrito das narrativas do entrevistado.

Um dos desafios da pesquisa foi compreender a experiência e o sentido para a vida desses jovens sem buscar definir ou formatar a experiência de intercâmbio do PGM em concepções filosóficas, religiosas ou emocionais.

Os estudantes do PGM, em sua maioria, estão em processo de formação universitária. Dos dez estudantes, somente dois já exercem atividade profissional remunerada e estão posicionados no mercado de trabalho. Na época que viveram a experiência de mobilidade, eram adolescentes em processo de formação emocional, social e cognitiva. Cauvier (2008) afirma ser na fase da adolescência que ocorre o processo de construção identitária dos seres humanos. “O desejo de autotomia, de afirmação de si e a socialização marcam particularmente esse período de crescimento” (Cauvier, 2008, p. 131).

O uso da perspectiva autobiográfica como ferramenta da construção identitária dos adolescentes foi tema das pesquisas de Cauvier (2008). Para esse autor, existem dificuldades estruturais e de interesse das configurações familiares, escolares e sociais em compreender a trajetória dos estudantes. O pesquisador provocou a pensar sobre como foi o processo de construção identitária dos estudantes do PGM diante da

experiência de intercâmbio e se houve a contribuição dessa experiência para a formação identitária deles a partir das configurações vivenciadas.

Cauvier (2008, p. 133) coaduna com o posicionamento de Villers (2002) quando aponta que, ao trabalhar a narrativa autobiográfica de jovens, podemos trabalhar a autoestima deles.

A reconstrução do sujeito consiste em um trabalho de transferência educativa que ocorre entre professor e os saberes adquiridos do adolescente e os saberes novos e significantes oferecidos e escolhidos pelo estudante em sua formação (Cauvier, 2008, p. 133).

Cauvier (2008) apontou como resultado desse processo de escuta e narrativas autobiográficas a formação – transformação identitária. O papel do processo educativo foi destacado como fundamental para que o indivíduo se reconheça como pessoal diante do sujeito diferente dele.

Entendemos que há uma intersecção dos elementos que compõem a história oral de vida com o método biográfico. “Cada narração autobiográfica relata, num corte horizontal ou vertical, uma prática humana” (Ferrarrotti, 2014, p. 70). O indivíduo apresenta uma história social em sua trajetória que vive no processo de desestrutura e reestrutura. Para Ferrarrotti, lemos a sociedade através das biografias. A entrevista biográfica proporciona uma interação social. “Cada ato individual é uma totalização de um sistema social” (Ferrarrotti, 2014, p. 70).

Ferrarrotti analisou que o vínculo do entrevistador e entrevistado é fundamental para a construção da história. Ambos criam uma relação de parceria e trabalho. A visão desse autor é de que podemos ver o universal a partir do singular. Nessa perspectiva, podemos ver a sociedade e a sua estruturação a partir da contribuição dos indivíduos.

Souza e Almeida (2012, p. 31) reafirmaram que o uso da história de vida ao utilizar a entrevista narrativa possibilita ao pesquisador relacionar a história individual com a história social.

Timm (2010) descreveu a responsabilidade do entrevistador como coparticipante da história de vida do entrevistado. Em sua visão, somos responsáveis pelo processo de autossubjetivação, pois iremos escolher selecionar o conteúdo que será transcrito da vida do entrevistado. Sobre essa autossubjetivação, disse:

Constatamos, assim, que a escrita em histórias de vidas apresenta-se como um processo, seja na condição da autoria em si, seja na condição da autoria de um texto sobre as condições que possibilitaram a emergência de uma história que não nos pertence diretamente, mas que, por iniciarmos a estudá-

la e a dizer sobre ela passa também a nos pertencer: as palavras, os parágrafos, as páginas, apresentadas por escrito desta ou de outra forma, implicam necessariamente em cooptação (Timm, 2010, p. 51).

Sanches (2010) analisou a contribuição de Josso (1988, 2004, 2007) diante da perspectiva de que, ao narrar, o entrevistado passa por um processo de formação. Segundo o autor: “O processo de formação que vem de fora do sujeito é a heteroformação; o processo de formação que é elaborado pelo próprio sujeito na interação com o mundo e os outros é a autoformação” (Sanches, 2010, p. 113).

O processo de formação foi identificado durante as entrevistas dos estudantes do PGM que apontaram que nunca tinham narrado as suas histórias de vidas e que esse processo parecia os libertar de alguns sentimentos, rever memórias positivas e ativar sofrimentos escondidos ou não conscientes.

Sanches (2010) baseia a análise em Josso e concluiu que, no processo de narração de fatos de sua vida, os entrevistados reescrevem as suas histórias, pois surge a oportunidade de realizar a pesquisa-formação. No trabalho de ativação das memórias, há a recuperação da afetividade dos momentos vivenciados. De acordo com Sanches:

A narrativa de uma vida se constitui num balanço prospectivo, constituindo uma maiêutica do passado pelo futuro, abrindo-se a novas potencialidades projetivas pela sua abertura para o possível. A história de vida produzindo um projeto de si auto-orientado, guiada pela atenção consciente à sua caminhada, é uma narrativa rememorativa, projetiva, imaginária e, ao mesmo tempo, autorreflexiva em que os sentidos não estão dados por si, mas se constroem na processualidade do ato de narrar e ressignificar o que foi vivido (Sanches, 2010, p. 115).

Pereira (2010, p. 130) dialogou com Nóvoa e Pineau em suas pesquisas e destaca que o indivíduo, no processo de ativar a memória de seu percurso de vida, poderá apropriar-se de forma crítica de sua trajetória com intencionalidade e estimular a sua autoformação.

Peres e Assunção (2010, p. 149) analisam a narrativa de si como mestra do autoconhecimento. Para esses autores, o uso da narrativa pelos entrevistados pode resultar no desenvolvimento de autoconhecimento de si. O indivíduo, ao relatar a sua história de vida, tem a possibilidade de transformação de si.

A narrativa de si e a possibilidade de ressignificação da existência foram discutidas por Scholze (2008, p. 89-90) de modo que a produção de textos autonarrativos tem um lugar privilegiado que pode resultar na prática de reflexão do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo. “Ao produzir uma narrativa o

sujeito traz para seu texto inúmeras vozes que fazem parte de sua trajetória de vida” (Scholze, 2008, p. 96).

A fim de possibilitar a identificação das redes de interdependências dos entrevistados, utilizamos a técnica de análise de redes. Como procedimento, analisamos as redes interdependentes dos dez estudantes entrevistados. Posteriormente, iremos descrever, no percurso formativo, o procedimento aplicado.

Ao compreendermos a trajetória de vida dos indivíduos, podemos conhecer as redes interdependentes em sua história, o nível de sociabilidade e como os indivíduos compõem, nas configurações a que são submetidos, as conexões afetivas através das redes nas relações humanas.

As relações humanas mudaram não somente em seu formato ou contato presencial, mas também foram transformadas pelo uso da tecnologia. O homem não se tornou máquina, nem a máquina se transformou em homem, contudo ambos se integram a cada dia em novas demandas da vida através das redes sociais. Os mundos virtual e real parecem convergir em si mesmos. Acordamos vendo o *Whatsapp* e dormimos após a última verificação. Parece que não sabemos mais dissociar essa relação homem-máquina. O mundo virtual se impõe como as redes sociais.

O uso da imagem no *Instagram* e o cultivo do “belo” social, do vendável e do mercadológico invadem as nossas vidas. A cada momento, queremos nos fotografar e publicar. Inicialmente, para a rede primária (família) e, na maioria das vezes, para o mundo. Antes de terminar a publicação das fotos, diversas pessoas da rede começam a visualizar e comentar. Os comentários positivos são agradecidos através de curtida. Os “invejosos” de plantão são ignorados ou excluídos.

É assim que tentamos lidar com as questões da vida tecnológica em uma rede virtual que parece infinita, mas que é monitorada por diversos sites e agências especializadas. Sobre a invisibilidade, existe a falsa ideia de liberdade na mente daqueles que ainda não entenderam que somos vigiados todo o tempo, seja pelas empresas que nos oferecem produtos, serviços, seja pelos governos e por demais agências.

Ao pensar na pesquisa, questionamos: como ocorreram os níveis de interdependência e laços de sociabilidade entre os estudantes do PGM ao viverem a experiência de intercâmbio? Quais os tipos de redes interdependentes foram criadas? Será que a rede interdependente possibilitou a inserção de táticas de sobrevivência? Diante dessas questões, percebemos que a metodologia de redes sociais nos ajudou na busca de possíveis respostas para essas questões.

Scherer-Warren (2013), ao apresentar a obra de Fontes (2013), sob o título “Redes sociais e poder local”, destaca que há uma complementação das redes virtuais com a vida social. Para esse autor, existe a desterritorialização promovida pelas redes sociais versus a territorialização da vida real. A ideia de que precisamos alimentar as redes sociais tem mascarado outros problemas como o isolamento social e a falta de sociabilidade.

O fenômeno das redes no mundo, para Scherer-Warren-Warren (2013), precisa ser analisado de forma multidimensional, tendo como categorias os elementos: sociabilidade, temporalidade e espacialidade. Para esse autor, a metodologia das redes apresenta-se com um escopo metodológico consistente que se aplica a qualquer campo de estudo.

Na leitura sobre as redes sociais, verificamos que vários países adotam a análise de rede como metodologia em diversas áreas. Os países França, Alemanha, Estados Unidos e outros apresentam grupos de estudiosos dedicados a entender a aplicação dessa metodologia e seus limites. Durante a formação universitária em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação, não tive acesso ao uso dessa metodologia. Nesse momento, estou tendo oportunidade de aprender sobre ela e utilizá-la.

O uso da análise de redes nos estudos sociológicos surgiu no mundo na década de 70 do século XX e, no Brasil, apresenta-se nos estudos que tratam sobre políticas públicas, apontando relevante contribuição para a área acadêmica e de pesquisa.

A tese de doutorado de Marques (2007) apresentou achados valiosos que podem nos ajudar em nosso estudo. A pesquisa tratou sobre “as redes sociais, segregação e pobreza em São Paulo”. A análise de redes pessoais de indivíduos em situação de pobreza apresentou o surgimento de padrões de relações que estão atrelados aos condicionantes e às suas consequências.

Em sua problemática, uma questão norteadora se relaciona com a nossa pesquisa. Sobre essa questão, o autor questionou-se: quais os tipos de redes existentes e de que forma se associam com padrões distintos de sociabilidade? De fato, esse autor se propôs a entender como são as redes que se configuraram e quais os tipos e os padrões distintos de sociabilidade.

Marques (2007), quando analisou as redes sociais e sua relação com a pobreza e segregação, apontou que o estudo sobre elas não é algo novo. A nível internacional, o seu uso é resultante na formulação de políticas públicas.

O interesse no estudo das redes sociais pela sociologia surgiu nas décadas (1970 e 1980). A análise dos padrões de relação atrelados aos fenômenos sociais transforma-se em representações gráficas e matemáticas. Conforme Marques:

As análises desse tipo, pessoas, grupos, organizações e entidades são representadas como nós e as relações são representadas como vínculos de tipos diversos. Os vínculos podem ser materiais e imateriais, podem apresentar conteúdos múltiplos e usualmente são pensados como em constante transformação (Marques, 2007, p. 35).

A compreensão de como utilizamos a técnica de análise de redes é vista por Marques (2007) como necessária para o desenvolvimento de pesquisas em ciências sociais.

O fundamento teórico básico da análise de redes sociais é que os fenômenos sociais têm como suas unidades básicas as relações sociais, e não os atributos dos indivíduos. Neste sentido, o mundo social seria constituído ontologicamente por padrões de relação de vários tipos e intensidade em constante transformação (Marques, 2007, p. 35).

Na busca de fundamentação teórica encontramos contribuições que nos possibilitaram compreender o possível estabelecimento de redes de vínculo pessoal nas relações entre os estudantes do PGM e elementos da sociabilidade que foram criados entre eles e desvendar quais atores contribuíram nessa experiência para que ela ocorresse. Com esse fito, mapeamos as esferas sociais dos estudantes e a participação dos atores, que, na visão dos pós-intercambistas, ajudaram-nos e formaram com eles uma rede social de suporte e de interdependência.

Elias (1994) indicou que as pessoas, ao passarem umas pelas outras, estão ligadas por laços invisíveis:

Cada pessoa que passa por outra, como estranhos aparentemente desvinculados na rua, está ligada a outras por laços invisíveis, sejam estes laços de trabalho e propriedade, sejam de instintos e afetos. Os tipos mais díspares de funções tornaram-na dependentes de outrem e tornaram outros dependentes dela. Ela vive, e viveu numa rede de dependências (Elias, 1994, p. 22).

Os indivíduos que, segundo Elias (1994), são interdependentes desde os primórdios das civilizações podem deixar as marcas na história. Essas marcas descrevem como aqueles indivíduos se desenvolviam através de artes, músicas, danças, ciências, guerras, vitórias, fracassos, sobreviviam e se protegiam de inimigos ou predadores.

A aplicação da análise de rede nos desafiou em desbravar novas aprendizagens, pois encontramos somente um trabalho acadêmico de acordo com o tema desse

estudo que faz uso dessa metodologia de pesquisa ao realizarmos o estado da arte.

A dissertação de Mestrado de Burgos (2009) tratou sobre as “Trajetórias migratórias e redes sociais: a mobilidade espacial de professores universitários argentinos para Florianópolis (SC)”. Nesse estudo, a pesquisadora analisou as trajetórias migratórias dos professores argentinos em Florianópolis. Em sua metodologia, a análise de redes sociais teve como resultado a presença de uma multiplicidade de elementos que potencializaram a migração desses profissionais. De acordo com Burgos (2009), a aplicação dessa metodologia desvelou o fenômeno da mobilidade espacial e a presença de laços fracos nesse processo migratório.

Souza e Quandt (2008), ao tratarem sobre a metodologia de análise de redes sociais, destacaram que a utilização dessa metodologia como abordagem em pesquisas possibilita a identificação de padrões e laços entre os indivíduos da rede. Os autores descreveram que o uso de análise de redes tem sido realizado no estudo de fenômenos políticos, sociais e econômicos. Entretanto, compreenderam que a análise de redes sociais (Social Network Analysis-SNA) é um instrumento metodológico multidisciplinar que atende as diversas áreas, dentre elas: Psicologia, Sociologia, Antropologia, Matemática, Estatística etc.

As vantagens de uso dessa metodologia foram apontadas pelo estudo dos autores Souza e Quandt (2008, p. 1) em que o fenômeno da realidade social é representada através de gráficos. Em outras palavras, o objetivo da metodologia é realizar o levantamento de propriedades e conteúdos provenientes da interação entre unidades independentes. A partir da análise dos dados de redes, podemos identificar, por exemplo, traços de manutenção e/ou alteração nos padrões das interações em determinada rede no decorrer do tempo.

O levantamento dos estudos de redes sociais é caracterizado de acordo com os seguintes elementos: primários, os elos entre os nós da rede (sua existência ou não), e secundários, os atributos dos atores (raça, sexo, localização geográfica etc.). O objetivo e a abrangência da pesquisa determinarão se haverá necessidade de inclusão dos atributos na coleta de dados. A compreensão dos fenômenos sociais através dos grafos pode auxiliar na identificação de padrões que irão surgir nas relações sociais.

Souza e Quandt (2008) descreveram a estrutura formal das redes sociais, com isso destacam que existem três fundamentos teóricos que são: a teoria dos grafos, a

teoria estatística e os modelos algébricos. Nesta pesquisa, utilizamos a teoria dos grafos (*graph theory*)¹² nos auxiliando na análise descritiva/quantitativa dos dados.

O entendimento sobre a estrutura formal das redes sociais poderá indicar indícios de que há um dinamismo que se apresenta de forma complexa na formação de redes.

As redes sociais são estruturas dinâmicas e complexas formadas por pessoas com valores e/ou objetivos em comum, interligadas de forma horizontal e predominantemente descentralizada” (Souza; Quandt, 2008, p. 2).

O fenômeno das redes sociais é visto por Castells (1999) como uma estrutura social que tem alterado os fluxos de informação, cultura e modos de produção. Esse autor salienta que surgiu com as redes uma nova estrutura social que tem implicações para a cultura e para os modos de produção.

Souza e Quandt (2008) destacam que a concepção de redes sociais assume diferentes configurações ao longo do tempo. Elas podem ser compreendidas como redes sociais formais ou informais, que surgem a partir dos interesses dos grupos sociais e estão imersas nos elementos culturais de cada povo.

Marques (2007), por sua vez, em sua tese de doutorado, ressalta que o estudo das redes se relaciona aos padrões de sociabilidade contidos em um contexto. A vida em sociedade pode proporcionar a difusão de uma rede de relações sociais. A sociedade de nosso século, além de ser dependente da tecnologia, incentiva a ampliação de capital social, a distinção de classes e o egocentrismo exacerbado através do uso das redes sociais.

A investigação de padrões de vínculo e sociabilidade, segundo Marques (2007), pode ser identificada através das redes totais ou redes pessoais. E esses vínculos são originários da família. “A presença das origens, entretanto, variou socialmente, sendo os vínculos obtidos através de rede de forma decrescente com a escolaridade, ao contrário dos educacionais, de trabalho e associativos” (Marques, 2007, p. 45-46). O desenvolvimento da sociabilidade tem sido discutido nos meios acadêmicos.

Com relação ao ciclo de vida, evidenciou-se uma ampla predominância dos vínculos familiares na infância, seguidos de uma explosão dos laços de sociabilidade (redes) e de estudo e mais adiante uma elevação relativa da importância do trabalho, em especial para os indivíduos com escolaridade

¹² *Graph theory*: A teoria dos grafos é um ramo da Matemática Discreta que estuda objetos denominados grafos. O pioneiro dessa teoria é o matemático suíço Leonhard Euler (1707-1783), que formulou e resolveu o problema das pontes de Königsberg, o qual surgiu como desafio e acabou por contribuir para o desenvolvimento teórico e prático acerca dos grafos (Ostrosky; Menoncin, 2009).

mais alta (Marques, 2007, p. 46).

As descobertas das fases de juventude para a vida adulta, além de diversas mudanças hormonais e de estrutura socioemocional e cognitiva, podem resultar no desdobramento de diversas redes sociais. Para Marques (2007, p. 46), ao longo da vida, as redes serão reduzidas. Isso ocorre de forma natural devido às demandas vivenciadas pelos indivíduos em sua trajetória.

A mudança do padrão de sociabilidade pode contribuir para aumentar ou reduzir as redes. Os autores afirmam que a rede de indivíduos de renda mais baixa se reduz mais cedo pela ocorrência precoce no ciclo de vida de elementos redutores das redes. Embora os autores confundem, por vezes, evento que afeta a rede com o resultado sobre a sociabilidade de tal evento (como, por exemplo, dedicar-se à família ou mudar a sua sociabilidade), o trabalho sugere alguns elementos importantes para serem testados em pesquisas posteriores.

Marques (2007), em sua tese, destacou a importância de entendermos condicionantes sociais das redes, sendo as características pessoais dos indivíduos determinantes não somente pela sua capacidade em criar redes, mas também em fortalecer os vínculos formados. Em seus estudos sobre as redes, o autor percebeu oito esferas de sociabilidade, sendo elas: família, vizinhança, amizade, trabalho, lazer, igreja, associação, estudos, outros, no de casos.

As redes pessoais são fundamentais para as trajetórias de mobilidade social. Desde o momento da gestação até a nossa morte, deparamo-nos com a rede social que surge nos laços familiares e poderá ser ampliada ao longo de nossa vida. Essa rede é apresentada pelos autores como heterogêneas. Na construção dessas redes heterogêneas, há um elemento importante que é a afetividade na formação de laços.

A família pode exercer influência fundamental na formação dos indivíduos. Ela poderá imprimir em nós, em nossa identidade, a sua cultura com: valores, regras sociais, traumas, incoerências, problemas psicológicos e demais ações que, mesmo inconscientes, poderão nortear a existência. A capacidade de formação de vínculos poderá sofrer interferência direta de nossos familiares, amigos, escola, igreja, comunidade e demais espaços em que somos formados.

Ao pensarmos em nossas vidas, tentamos resgatar memórias de pessoas que estiveram em nossas redes de interação. Com tal finalidade, fazemos uso da memória e de recordações que são construídas em nossa história. Há uma relação entre o tempo, a permanência de vínculos e a memória. Essa tríade nos ajuda a entender a

construção das redes sociais e se desenvolvemos ou não em nossa trajetória os elementos de sociabilidade. Faremos uso dessa tríade ao entrevistar os pós-intercambistas do PGM.

De fato, somente após este estudo, pude relacionar a sociabilidade com as redes sociais e a como é importante compreendermos a construção de elementos de sociabilidade ou esferas que possam estruturar a nossa vida. Esse conhecimento nos ajuda em nossa visão de mundo.

Para Marques (2007), o ponto central de sua pesquisa se relacionou com a sociabilidade dos indivíduos. Esse autor estabeleceu critérios que padronizassem a sociabilidade nas entrevistas. “Entendo por esfera de sociabilidade uma região da sociabilidade em geral organizada a partir de algum processo de especialização (funcional, de práticas, cultural e de ideias, etc.)” (Marques, 2007, p. 55).

No primeiro momento, sentimos a necessidade de entender o que seriam esferas de sociabilidade. Por outro lado, vemos que as esferas de sociabilidade estão interligadas ao contexto de vida dos indivíduos e à interação que ele vivencia. Como explicitamos anteriormente, nascemos imersos em diversas situações contextuais. Em nossa história de vida, somos influenciados pelas forças psíquicas de familiares, amigos, colegas e desconhecidos. Sobre essa questão, informou Marques:

Em termos concretos as esferas incluem certos conjuntos de indivíduos e organizações, as relações que se estabelecem entre eles (de vários tipos e em constante transformação), assim como determinadas identidades, conjuntos de signos e padrões discursivos no sentido de Mische e White (1998) e White (1995). Nesse sentido, as esferas guardam semelhança com os network domains daqueles autores, embora busquem descrever contextos mais específicos, estruturados e duradouros. Talvez seja possível dizer que as esferas, conforme definido aqui, incluem as versões mais estáveis dos netdoms de Mische (1995). Em alguns casos, as esferas podem se superpor pela existência de indivíduos que participam de mais de um contexto de sociabilidade ao mesmo tempo (Marques, 2007, p. 55).

Os espaços sociais e o funcionamento poderão, como descrevemos, influenciar a construção de redes e a criação de vínculos.

A delimitação de esferas não tem relação com o conteúdo (o tipo) dos vínculos, nem com a sua força, mas diz respeito aos espaços sociais reconhecidos pelos indivíduos em suas características e sociabilidade (Marques, 2007, p. 55-56).

Silva (2012), em sua tese sob o título “Redes de sociabilidade, governança e participação: aspectos da relação Estado e sociedade civil no Programa de Saúde da família, os casos de Recife e Porto Alegre”, discorre sobre as redes de sociabilidade estabelecidas e como essas redes são importantes para a convivência entre os

indivíduos. Ao tratar sobre as esferas de sociabilidade, Silva (2012) estabeleceu a relação de Simmel (1971) com Elias (1994). Ambos compreenderam que existem laços entre os indivíduos que os movem para as interações entre si.

A interface da história oral de vida com os retratos sociológicos e a aplicabilidade na elaboração dos retratos sociológicos propostos por Lahire (2004) foram representados na utilização dessa metodologia por Ribeiro (2020). A utilização da metodologia de história oral de vida apresenta-se como ferramenta que irá nos ajudar na estruturação dos retratos sociológicos de Lahire (2004).

Ribeiro (2020) utilizou em sua tese, cujo título é “Retratos de um professor universitário surdo: experiências frente aos paradoxos da inclusão/excludente educacional”, a história oral de vida como metodologia qualitativa e aplicou em sua análise os retratos sociológicos de Lahire (2004).

As narrativas de seu entrevistado, a partir da metodologia de história oral de vida, proveram subsídios autobiográficos que foram imprescindíveis para a construção das narrativas e para a relação com as teorias sociológicas de Lahire (2017).

A teoria de Lahire (2017) se fundamentou na sociologia disposicional em que os indivíduos, ao longo de suas vidas, adquirem um patrimônio de disposições que irão permear a sua existência e as relações estabelecidas. Na análise de Lahire (2017), a inculcação dos *habitus* tem relação com a construção social do indivíduo, das relações que estabelece e das esferas socializantes em que eles estão envolvidos.

Alguns costumes podem ter sido duravelmente incorporados no indivíduo que, em novo contexto de vida (por exemplo, num evento biográfico: casamento, nascimento, divórcio, óbito de parentes, novo trabalho...). se desfaria daquilo que adiante se considera ‘maus hábitos’. Tudo se passa como se a situação nova conduzisse a experimentar uma parte de suas disposições ou de seus hábitos como estrangeiros a ele próprio. Alguns hábitos podem ser interiorizados, mas não serem atualizados senão por meio de constrangimento ou obrigação; eles podem sê-lo sobre o modo de paixão, desejo ou ainda como rotina inconsciente sem serem verdadeiras paixões ou sentimentos de constrangimento particular. Tudo isso dependerá da maneira pela qual foram adquiridos os hábitos, do momento em que a biografia individual na qual eles foram incorporados e, enfim, do ‘contexto’ atual de sua eventual atualização (Lahire, 2017, p.47).

A sociologia de escala individual se contrapõe às concepções anteriores da sociologia sobre o fato de que não seria suficiente para nortear as descobertas sociológicas o entendimento de que os sujeitos, por estarem na sociedade, representam os anseios, os costumes e a cultura, de modo a não haver distinção entre sociedade e indivíduos.

Com Norbert Elias, vemos a aplicação de uma sociologia configuracional que se constitui através do processo civilizador, não havendo separação entre a sociedade e os indivíduos. Ambos são interdependentes e se interconectam na trajetória de vida.

A sociologia de escala individual de Lahire nos indicou pistas que resultaram em retratos sociológicos dos estudantes e possibilitaram a identificação das disposições para crer, agir e sentir, que foram visíveis em suas narrativas autobiográficas. Na pesquisa surgiu um questionamento que foi respondido nos resultados: Será que o intercâmbio oportunizou a atualização de disposições e o surgimento de outras? Isso foi evidenciado nas narrativas dos estudantes.

Para Lahire, ocorre nos indivíduos uma transformação das disposições sociais que o induz para a atualização ou para a elaboração de patrimônios. As antigas disposições são atualizadas gerando novas.

Como suporte à realização da metodologia dos retratos sociológicos, é importante destacar o método de socioanálise de história de vida. Esse método está atrelado como instrumento de pesquisa complementar ao uso da teoria sociológica de Lahire.

A reconstrução da gênese das condições sociais dos indivíduos, juntamente com os entrevistados resultou em descobertas para o indivíduo. Nesse método, o sujeito é a fonte que dará sentido às relações sociais estabelecidas.

O nosso estudo se localiza na experiência dos estudantes e em sua possível transformação como indivíduos plurais. É por isso que os retratos sociológicos de Lahire nos possibilitaram a reconstrução discursiva da trajetória dos estudantes e como eles reagiram diante dessas possíveis transformações.

Na sociologia de história de vida, encontramos a presença de jogos de forças e disposições segundo nos informou Visser (2017).

A socioanálise da história de vida é um método que procura dar uma resposta a esta exigência. Ela tem como objetivo a reconstrução discursiva dos entrevistados se valendo de um discurso analítico (Visser, 2017, p. 260).

Para o autor, o uso de retratos sociológicos não se baseia na construção de uma ficção, e sim na construção de patrimônios de disposições ou conflitos entre disposições, estabelecendo, através da história de vida, hierarquias que esclareçam as possíveis tensões entre as disposições. “Esta ênfase opera na construção da causalidade múltipla do patrimônio de disposições (em contraste com a causalidade única da ideia de sistema) (Visser, 2017, p. 261).

É através da construção dos retratos sociológicos que iremos compreender a interseção entre as esferas de socialização dos indivíduos (família, escola, amigos, comunidade) e a relação com a experiência no intercâmbio do PGM, da família anfitriã, da escola internacional, da equipe de suporte no país estrangeiro), universidade e mercado de trabalho. “Cada uma destas esferas sociais se entrecruza na medida em que os indivíduos socializados incorporam disposições para atuar nestas” (Visser, 2017, p. 261).

Quando estamos no processo de pesquisa muitos desafios são postos em nosso percurso de escrita da tese. Dentre eles, um tem sido imergir no oceano da teoria e história e emergir ao me dedicar às leituras reflexivas sobre o objeto de estudo. Dentre essas leituras, a análise de redes contribuiu com a nossa tese e demonstrou de forma visual e, através dos resultados, os elos de interdependência configuracional baseado nos estudos de Elias e das relações dos estudantes entre si, através das redes sociais que se estabeleceram no tempo (antes, durante e depois) do intercâmbio.

6.2 PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS PARA COLETA E DADOS DA PESQUISA

Os procedimentos adotados como as técnicas de coleta de dados se relacionam com o objeto de estudo escolhido e as abordagens que irão nortear as análises e o tratamento dos dados. Como retratado na descrição do método escolhido, iremos utilizar a história oral de vida como metodologia e técnica e incluiremos de forma complementar a técnica de análise de redes.

O uso da história oral de vida como metodologia e técnica e a junção de análise de redes como técnica de coleta de dados foram um desafios, pois não existem pesquisas que tenham utilizado como proposta metodológica as duas técnicas.

Para Gil (1999, p. 42), a pesquisa tem um caráter pragmático, é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Ao sistematizar os dados coletados, desvendamos fatos que antes eram desconhecidos. Com tal objetivo, precisamos planejar de forma criteriosa o momento de entrevista. Meihy e Holanda (2007) consideram a formulação das entrevistas como o epicentro da pesquisa.

A prática da história oral como 'metodologia' requer fundamentação aprimorada das soluções, que devem conter desde os passos iniciais da pesquisa - da forma de aquisição das entrevistas - até seu uso na defesa de uma tese ou solução de um 'problema' por meio da exploração das hipóteses de trabalho. Por considerar a história oral metodologicamente usada como a solução mais acabada de prática científica, esta merece ser devidamente fundamentada em seus detalhes constituintes e finais (Meihy; Holanda, 2007, p. 72).

As técnicas para a coleta de dados são mutuamente auxiliares e se interconectam como suporte metodológico. A sua distinção se apresenta na aplicação do processo de coleta (Minayo, 1994). A abordagem qualitativa, através da história oral de vida, proporcionou uma descrição narrativa da vida dos indivíduos e direciona o olhar para a experiência de vida que é atravessada pelo intercâmbio (Minayo, 1994).

A escolha dos entrevistados foi um momento importante da pesquisa e atendeu aos objetivos propostos para o desvelamento do objeto de estudo, que é a experiência de mobilidade acadêmica dos estudantes.

Em nossa análise, selecionamos dez estudantes pós-intercambistas do Programa Ganhe o Mundo no período de 2012 a 2020. Respectivamente, foram cinco meninos e meninas. A definição de critérios norteia a amostra que se propõe os dados analisados. Os critérios de escolha foram: a) ter participado em um dos dez países (Estados Unidos, Canadá, Nova Zelândia, Austrália Argentina, Espanha, Alemanha, Uruguai, Chile e Colômbia); b) ter concluído a universidade ou estar cursando; e c) estar inserido no mercado de trabalho ou em processo de inserção. "O primeiro passo para preparação de um depoimento de história oral consiste, portanto, na escolha de critérios para definição dos potenciais entrevistados" (Delgado, 2010, p. 25).

Os dados dos estudantes foram cedidos pelo PGM, que, após o recebimento, passaram por um sorteio através de plataforma digital. Após o sorteio, os estudantes foram contactados e responderam a um questionário através do *Google Forms* com as informações iniciais para caracterização deles.

A **caracterização dos entrevistados no "Quadro 8"** nos ajudou na visualização das informações primárias dos estudantes pesquisados e de seu perfil nesse momento de formação em sua vida.

O grupo de estudantes apresentou faixa etária de 20 a 27 anos, a maioria reside em diversos estados no Brasil. Os estudantes Jonas (EUA) e Eduarda (Argentina) atualmente moram em outros países. O nível socioeconômico dos estudantes não apresentou melhoria e ampliação de capital econômico após o intercâmbio. Isso pode ter ocorrido devido ao fato de que oito estudantes estão ainda em processo de

formação universitária. Com isso, não ocupam ainda o mercado de trabalho.

Quadro 8 – Caracterização dos entrevistados da pesquisa

PAÍS DE INTERCÂMBIO/ANO	NOME DO PÓS INTERCAMBISTA DO PGM	IDADE	PAÍS EM QUE MORA	FORMAÇÃO	PROFISSÃO
CANADÁ/2013	Arthur Silva Araújo	27	BRASIL	Biomedicina, Pedagogia, Letras, Filosofia, Mestrado e Doutorado em Tecnologia	Em formação do Doutorado
EUA/2015	Jonas do Nascimento Tavares	25	EUA	Espanhol e história	Especialização em Educação
NOVA ZELÂNDIA/2017	Marília Azevedo do Nascimento	23	BRASIL	Antropologia/UFPE Direito/ Uninassau	Em formação
AUSTRÁLIA/2013	Savana Silva de Souza	27	BRASIL	Engenharia Ambiental UFRPE	Em formação
ARGENTINA/2017	Maria Eduarda Ferreira Chaves	23	ARGENTINA	Professora pela Universidade Nacional de Córdoba	Em formação
CHILE/2017	Thomas Ravelli de Lima Correia	28	BRASIL	Engenharia de produção	Formado
URUGUAI/2017	Lucas Victor	24	BRASIL	Bacharelado em Direito	Professor de História e advogado
COLÔMBIA/2018	Sarah Monteiro da Silva	23	BRASIL	Pedagogia em andamento pela UFPE	Em formação
ALEMANHA/2019	Mateus Alexandre da Silva	23	BRASIL	Fonoaudiologia (cursando)/UFPE	Em formação
ESPANHA/2019	Yasmin Marques de Souza	20	BRASIL	Direito pela UEPB	Em formação

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

O **lócus** da pesquisa foi virtual através da tecnologia tendo em vista que os estudantes residem em diversos estados e países. Todos os estudantes autorizaram o uso de imagem, som da voz, nome e dados conexos (Apêndice C).

A **coleta de dados** consistiu em mais de cinco encontros todos virtuais através da plataforma digital *Zoom*, com gravação imediata e autorizada pelos entrevistados. O tempo de gravação foi distinto para cada entrevistado. O material gravado pelo *Zoom* foi disponibilizado nas versões em áudio e vídeo.

O fato de as entrevistas serem realizadas em formato remoto em nada dificultou a interação com os entrevistados, e a captação de momentos afetivos dos entrevistados foi evidenciada no processo de escuta de suas histórias e em suas reações ao relatar as narrativas. O formato remoto facilitou a realização das entrevistas, pois nos adaptamos à agenda dos entrevistados em diversos turnos e dias.

A **preparação do roteiro das entrevistas** para a aplicação da técnica de história oral de vida foi elaborada a partir de eixos temporais (antes, durante e depois) do intercâmbio. O questionário semiestruturado (Apêndice A) elaborado de acordo com os princípios metodológicos da história oral de vida precisou abordar a trajetória de vida dos estudantes do nascimento até os dias atuais. Isso foi necessário devido à estruturação do retrato sociológico individual que foi construído a partir de suas narrativas e histórias de vidas.

Os roteiros de entrevistas, de acordo com a perspectiva de Delgado (2010), precisam apresentar as seguintes características: a preparação deve ocorrer após o entrevistado aceitar o convite, ser flexível e com linguagem fácil, considerar dados biográficos, em se tratando de trajetórias de vidas, cruzar informações dos entrevistados e tornar-se um mapa da memória dos entrevistados.

O roteiro utilizado é composto de 9 eixos, sendo eles: eixo 1: caracterização do sujeito da pesquisa; eixo 2: a trajetória de vida do intercambista; eixo 3: o intercâmbio como mobilidade acadêmica-mudança de trajetória — processo de seleção/aprovação/preparação; eixo 4: o intercâmbio como mobilidade acadêmica — a preparação para o embarque; eixo 5: o intercâmbio como mobilidade acadêmica — a chegada ao país de destino para o intercâmbio; eixo 6: o intercâmbio como mobilidade acadêmica — a família anfitriã no país estrangeiro; eixo 7: o intercâmbio como mobilidade acadêmica — comunidade escolar internacional; eixo 8: o intercâmbio como mobilidade acadêmica — a volta ao Brasil (pós-intercâmbio); e eixo 9: o intercâmbio como mobilidade acadêmica — mudança de vida.

Destacamos que as questões foram elaboradas para nortear o diálogo, contudo, o protagonismo da narração foi do entrevistado.

Tendo em vista a relevância da elaboração das entrevistas e a sua aplicação, é fundamental que o pesquisador, ao se deparar com o entrevistado, tenha os objetivos definidos.

Para Duarte, a realização de uma boa entrevista exige:

a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados — não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas ‘no papel’); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo — egos focais/informantes privilegiados —, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista ‘não-válida’ com o roteiro é fundamental para evitar ‘engasgos’ no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e auto-confiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (Duarte, 2004, p. 216).

O cuidado em não influenciar o entrevistado ou induzir questões é importante e nos ajudou para garantir que de fato a narrativa fosse de autoria dos entrevistados. No processo de coleta de dados através da técnica de história oral de vida, optamos por elaborar questões abertas para que o entrevistado pudesse sentir-se livre para narrar os fatos de sua vida. Com isso, evitamos o distanciamento do tema que buscamos pesquisar.

Para Meihy e Seawright (2020, p. 65), as questões abertas permitem o acesso ao entrevistado em sua vida privada e a construção de afetos. Para esses autores:

Com essa postura, permite-se entradas em territórios de difícil acesso, como: vida privada, construção e afetos pessoais e coletivos, segredos, sonhos, visões subjetivas, reações do particular no conjunto de opiniões gerais. (Meihy; Seawright, 2020, p. 65).

A coleta de dados através das entrevistas é uma das etapas mais importantes para a pesquisa. A aplicação do planejamento foi indispensável para realizar as entrevistas. Entendemos que tivemos dificuldades devido à pandemia e precisamos conciliar as entrevistas com as agendas dos estudantes. Mesmo assim, concluímos o processo e foi além de prazeroso uma oportunidade de conhecer as histórias de vidas dos estudantes.

Ao iniciar as entrevistas, explicamos a todos os estudantes como iríamos proceder e a necessidade de assinatura da carta de cessão de direitos de imagem, uso da voz, nome e dado conexos. Todos os estudantes assinaram os documentos que estão em anexo na tese.

Durante as entrevistas, os estudantes demonstravam satisfação em retornar às memórias de suas experiências de vida e de intercâmbio. Concordamos com Meihy e Seawright (2020) que compreendem a entrevista como o acesso para o mundo do entrevistado. “Entrevista é trânsito no mundo do outro: oportunidade de incursão em campo diverso, plural, experiencial” (Meihy; Seawright, 2020, p. 113).

Para alguns entrevistados, foi a primeira vez que as memórias das experiências de intercâmbio foram lembradas ou explanadas para outra pessoa. O fato de se sentirem ouvidos com uma escuta aberta e sem julgamentos os ajudou a compartilhar temas sensíveis em sua história de vida que nunca tinham sido ditos a outra pessoa.

A confiança entre entrevistador e entrevistado foi fundamental no processo de entrevistas. A relação de empatia no processo de escuta é defendida pelos teóricos da história oral de vida. “O momento da entrevista é caracterizado pela relação empática entre oralista e colaborador” (Meihy; Seawright, 2020, p. 120).

O tempo de cada entrevista, como dito, foi distinto para cada colaborador da pesquisa. Quando tratamos sobre as experiências de vida de um indivíduo, precisamos ser sensíveis para que a narrativa do entrevistado deva ser realizada no tempo que for necessário e de acordo com as suas memórias. Conforme os autores Meihy e Seawright (2020, p.121), a entrevista em história oral centraliza o colaborador e potencializa o seu protagonismo.

A história oral de vida é uma metodologia e técnica de pesquisa em que o narrador é o protagonista de suas narrativas. Por isso, existe uma relação intrínseca com as teorias sociológicas de Lahire e Elias. Lahire contribui com a sociologia de escala individual, e o indivíduo também é a fonte de conhecimentos e disposições que se acumularam ao longo de sua vida criando os patrimônios de disposições.

Elias, de outro modo, agrega os pressupostos da sociologia figuracional de Lahire e do processo civilizador como base conceitual, o que possibilitou o desvelamento do mundo interno e externo dos entrevistados.

Para facilitar o trabalho, dividimos o processo metodológico de coleta de dados em duas etapas que seguem:

Na **primeira etapa de coleta**, disponibilizamos para os dez estudantes escolhidos um questionário estruturado através do *Google Forms*, possibilitando a técnica de análise de redes sociais, que consiste na aplicação do software (Netdraw), que é um instrumento de pesquisa utilizado em estudos de diversas áreas, assim como em pesquisas sociológicas.

O questionário fechado foi elaborado contendo quatro questões baseadas nas categorias de decisão, afetividade, dificuldades e mudança de comportamento. Os estudantes responderam as seguintes questões: a) Quem apoiou na decisão de ser intercambista? b) Você se considerou numa relação mais próxima e afetiva com qual pessoa durante todo o período de intercâmbio?; c) Quem apoiou nas dificuldades

durante todo o processo de intercâmbio no país estrangeiro? e d) Quem você acha que contribuiu para a sua possível mudança de comportamento?.

Na aplicação da técnica de análise de redes sociais, após o envio para os estudantes do questionário fechado com quatro perguntas, os intercambistas foram orientados a escolher até cinco pessoas de influência em suas vidas que os apoiaram na decisão de ir para o intercâmbio, nas dificuldades da experiência, as pessoas que desenvolveram vínculo afetivo com eles e que contribuíram para as possíveis mudanças em seu comportamento.

Após a coleta, inserimos as respostas no *software* Netdraw, que converteu os dados em gráficos a partir dos princípios de análise de redes, buscando verificar a existência de redes entre os estudantes, os seus níveis e laços, a possível interdependência existente e os aspectos de sociabilidade entre eles.

Com a aplicação da análise de rede, tivemos o propósito de desvendar a possível rede de interdependência formada pelos estudantes antes e durante o intercâmbio. Com isso, buscamos identificar a existência de configurações existentes que resultaram no desenvolvimento de sociabilidade quando cruzamos os resultados dos gráficos com os retratos sociológicos.

Na **segunda etapa** de coleta, realizamos as entrevistas com os dez alunos, a qual teve uma duração expressiva, pois adaptávamos à agenda dos entrevistados a sua realização. Em média foram aproximadamente quatro encontros de uma hora e meia a seis encontros.

O processo de transcrição, que é a passagem do oral para o escrito, no passado seria mais difícil. Na atualidade, dispomos de recursos tecnológicos que garantiram a qualidade do conteúdo oral e a sua transcrição escrita através da inteligência artificial.

Meihy e Seawright (2020, p. 121), sobre a transcrição, afirmaram que existem quatro fases, sendo elas: transcrição, textualização, escolha de tom vital e transcrição.

Ao iniciar o processo de transcrição recebemos, após cada entrevista realizada através da plataforma *Zoom*, por e-mail as gravações em áudio e vídeo. Para a transcrição das entrevistas, utilizamos o software “transcriptor”, que editava todo o conteúdo verbal e o convertia em escrito na versão em *Word*.

Com a versão das entrevistas em *Word*, realizamos a revisão do material escrito com o gravado e formatamos todo o conteúdo das entrevistas em arquivos organizados. Para garantir a qualidade do trabalho, imprimimos todas as entrevistas de

forma organizada e distintas encadernadas para facilitar o processo de análise.

A transcrição, portanto, resulta no documento de história oral. Com a transcrição finalizada, surgiu outra fase fundamental que é a transcrição. Essa fase foi mais difícil devido à quantidade de materiais produzidos. O processo de transcrição é acompanhado da textualização do conteúdo escrito, pois a sequência das narrativas nem sempre corresponde a uma continuidade de fatos, o que podem dificultar o entendimento dos leitores.

Para Meihy e Seawright (2020), a textualização possibilita o reordenamento da ideias narradas pelos entrevistados e torna o texto compreensível para os leitores. “Textualizar é uma operação que se refere à reflexão sobre os pontos de partida e de chegada das entrevistas” (Meihy; Seawright, 2020, p. 135).

No processo de transcrição e de tom vital, buscamos evitar a interferência no texto que mudasse o seu conteúdo. Sendo assim, organizamos as sequências da vida dos estudantes sem modificar a autoria das narrativas em cada arquivo individual, estruturando-os em retratos sociológicos.

7 PROCEDIMENTO DE TRATAMENTO DOS DADOS

O procedimento para o tratamento dos dados não foi fácil, pois tínhamos elevada quantidade de entrevistas para operacionalizar o processo de transcrição, transcrição e análise.

O uso da tecnologia foi fundamental e nos ajudou sobre a qualidade da transcrição e a rapidez do processo. Após a gravação pelo *Zoom*, em vinte minutos, foram disponibilizadas cada entrevista transcrita sem variações humanas por se tratar de inteligência artificial.

Como aplicamos duas técnicas distintas precisamos adotar para cada técnica o tratamento de dados solicitado. Para a técnica de história oral de vida, organizamos as entrevistas em arquivos distintos e estruturamos o seu conteúdo no formato de retrato sociológico baseado nos pressupostos de Lahire (2004). Para a técnica de análise de redes, foram gerados quatro gráficos que foram analisados de acordo com as categorias escolhidas. Com o relatório gráfico, realizamos a análise das redes de interdependência citada pelos estudantes com as narrativas de seu retrato sociológico.

Nos retratos sociológicos, realizamos a inserção das concepções de Lahire (2004) sobre as disposições identificadas nas narrativas dos estudantes através da sociologia de escala individual. Também verificamos os pressupostos teóricos de Elias sobre o processo civilizador em sua sociologia figuracional.

7.1 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

O procedimento para análise de dados consistiu no estabelecimento da relação entre a aplicação dos métodos e das técnicas, a coleta de dados e a análise, apoiada na reflexão das teorias sociológicas escolhidas, que serão realizadas nos pressupostos de Elias (1993, 1994, 2011), Elias e Scotson (2000) e Lahire (2002, 2004, 2017).

Para realizarmos a análise de dados, buscamos estabelecer a relação entre as teorias elisianas com a sociologia proposta por Lahire. O encontro de Elias com Lahire surgiu após a banca de qualificação, de modo que a pesquisa foi direcionada para compreendermos a história de vida dos estudantes e o impacto da experiência em suas vidas.

A medida em que as entrevistas foram realizadas, os dados empíricos apontavam que os dois teóricos poderiam nos ajudar a compreender a experiência de mobilidade acadêmica como uma fotografia única. E, sim, tínhamos dados que nos apontariam a trajetória de vida dos estudantes em suas narrativas, demonstrando que a experiência de intercâmbio pode ser agregada às experiências formadoras em sua história de vida.

O tratamento dos dados gráficos da análise de redes foram cruzados com as histórias de vidas dos estudantes através de suas narrativas. Ao cruzarmos os dados com os retratos sociológicos, identificamos as redes de interdependência criadas pelos estudantes durante o intercâmbio no país estrangeiro.

As redes de interdependência mapeadas através da análise de redes nos ajudaram a visualizarmos as pessoas que foram relevantes durante a experiência de intercâmbio e como esses indivíduos assumiram uma posição importante na relação com os estudantes. Na análise de dados, verificamos que as matrizes socializantes, família, escola e igreja, ocuparam um papel de destaque na vida dos estudantes em sua formação humana.

Para a análise dos dados através da coleta das entrevistas de acordo com a técnica de história oral de vida, estruturamos o conteúdo oral das narrativas dos estudantes no formato de retrato sociológico. O retrato sociológico proposto por Lahire (2004), além de possibilitar a construção da história de vida dos entrevistados, teve como finalidade identificar as disposições internalizadas na vida dos indivíduos e ofereceu, através da sociologia de escala individual, condições para que possamos entender como esses indivíduos se comportam nas diversas esferas de socialização em que estiveram imersos e com que interagem. Em cada retrato sociológico individual, buscamos compreender as experiências socializadoras e a sua gênese, os modos de ver, sentir e agir dos estudantes, mapeamos disposições, competências, apetências e suas forças nos comportamentos, as variações intradomínios e intraindividuais das disposições, a transferibilidade das disposições, as incoerências, as contradições, o não dito e como ocorreu a inserção de disposições no comportamento, considerando a ativação ou inibição de disposições, as mudanças e as crises do estado de vigília.

Ao realizarmos o cruzamento dos pressupostos teóricos de Elias e Lahire, com o intuito de desvendar a construção de configurações em sua trajetória de vida, as redes de interdependência em que estiveram imerso, as táticas adotadas de sobrevivência diante das dificuldades e compreender as disposições inculcadas em

sua estrutura psíquica durante a trajetória de vida, apresentamos os resultados da pesquisa.

Iremos, a partir deste momento, conhecer o PGM (Imagem 1) e a sua estrutura operacional e de programa pedagógico de intercâmbio *High School* em Pernambuco.

Imagem 1 – O Programa Ganhe o Mundo



Fonte: acervo pessoal de Charles Gomes Martins e o PGM.

8 A MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL EM PERNAMBUCO ATRAVÉS DO PROGRAMA GANHE O MUNDO

A história da mobilidade acadêmica *High School* em Pernambuco teve como nascedouro a realização do Programa Ganhe o Mundo. O surgimento do PGM ocorreu em 2011 através da ação política governamental da gestão do governador da época Eduardo Campos. A fim de melhorar visualização temporal, segue a linha do tempo sintética do PGM:

Quadro 9 – Linha do tempo do PGM

Linha do tempo do Programa Ganhe o Mundo	
2011	Criação do Programa Ganhe o Mundo através da lei número 14.512.
2012	Os primeiros embarques acontecem no mês de agosto para os Estados Unidos e Canadá.
2015	O PGM passa a contar com uma nova modalidade, além do tradicional: o Ganhe o Mundo Esportivo, para estudantes atletas, que realizam o intercâmbio esportivo e educacional.
2016	Nasce o PGM Musical, em que, além do desenvolvimento na língua estrangeira, o aluno tem a oportunidade de aperfeiçoar a prática em um instrumento musical ou canto.
2017	Inclusão de um novo idioma, o alemão, e um novo país, a Alemanha, no Ganhe o Mundo
2019	Nasce o Programa Ganhe o Mundo Técnico, que vai levar estudantes da rede estadual para a Inglaterra.
2022	As atividades foram paralisadas pelo Governo de Pernambuco atual.

Fonte: Secretaria de Educação e Esportes (2011-2022).

A conjuntura política, social e econômica do Brasil foi favorável para o investimento no intercâmbio estudantil. Tendo em vista que a Copa seria realizada no Brasil, Pernambuco foi um dos estados sede e, nesse mesmo período, o Governo Federal tinha lançado o programa de intercâmbio universitário Ciências sem Fronteiras, em vinte e seis de julho de 2011, no Governo de Dilma Rousseff.

O PGM se tornou o primeiro programa de intercâmbio para estudantes da escola pública do Brasil, sendo uma experiência inédita que foi replicada em nove estados brasileiros com formatação distinta. O pionerismo do PGM resultou na difusão de seu modelo de intercâmbio.

Segue no Quadro 10 a lista dos programas que surgiram a partir da contribuição do PGM em Pernambuco:

Quadro 10 – Programas de intercâmbio que surgiram após o PGM

Estado	Nome Programa
Alagoas	Programa Daqui para o Mundo
Ceará	Programa Estudar Fora
Espírito santo	Programa de Intercâmbio Estudantil
Goiás	Programa Goiás Sem Fronteiras
Maranhão	Programa Cidadão do Mundo
Mato Grosso	Programa de Intercâmbio Mato Grosso no Mundo
Paraíba	Programa Conexão Mundo
Paraná	Programa Ganhando o Mundo
Sergipe	Programa Sergipe no Mundo

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Para o funcionamento pedagógico e como política pública, o PGM foi implantado através da Lei 14.512/2011, que previa a criação e a implementação do PGM com a proposta de oferecer o ensino de idioma estrangeiro para estudantes do Ensino Médio em Pernambuco.

No período de 2015-2016, foram inseridos: o PGM Musical e o Esportivo. O PGM Musical teve a participação da equipe técnica do Conservatório Pernambucano de Música no processo seletivo dos estudantes com habilidades musicais. O PGM Esportivo teve a contribuição da Secretaria de Esportes no processo seletivo e acompanhamento dos estudantes que eram atletas e representantes de escolas na área esportiva.

Os estudantes das modalidades musical e esportiva foram encaminhados para o Canadá. Por ser um país referendado na área esportiva, os estudantes tiveram a oportunidade de treinar nos maiores centros esportivos do mundo, e os estudantes do PGM Musical puderam ser inseridos em escolas com desenvolvimento artístico para que pudessem desenvolver as habilidades musicais.

A finalidade do Programa Ganhe o Mundo foi proporcionar formação para jovens pernambucanos para que houvesse a apreensão de uma segunda língua e o oferecimento de intercâmbio de High School em onze países. Os países foram localizados na América do Norte, na América do Sul, na Oceania e na Europa, sendo realizado nos países Estados Unidos, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, Espanha, Argentina, Chile, Uruguai, Colômbia, Inglaterra e Alemanha.

O critério de participação dos intercambistas consistiu em avaliações de português, matemática e língua estrangeira.

Para o ensino de línguas, o Estado de Pernambuco ofereceu bolsas para todos os estudantes inscritos. Os idiomas consistiam em Inglês, Espanhol e Alemão. O curso de idiomas ocorria nas dependências das escolas públicas no contraturno das atividades escolares e era acompanhado pela equipe local do PGM nas Gerências Regionais.

Segundo dados da Secretaria de Educação e Esportes (Tabela 1), foram oferecidas 155 mil vagas de estudo de idiomas aos jovens no período de 2011 a 2019.

Tabela 1 – Oferta do curso de línguas PGM

PGM CURSOS					
CURSOS DE LÍNGUAS					
Período	Escolas	Turmas	Inscritos	Enturmados	Municípios
2011.2/12.1	337	1.007	25.000	25.000	125
2013.2/14.1	390	1.010	33.115	25.000	175
2014.2/15.1	483	916	30.220	25.000	176
2015.2/16.1	554	963	32.897	25.000	180
2016.2/17.1	512	981	34.103	25.000	179
2017.2/18.1	507	1.153	32.148	15.000	181
2018.2/19.1	526	669	30.040	15.000	175
2019.2/20.1	Não houve oferta de cursos				
2020.2/21.1	Não houve seleção (pandemia)				
2021.2/22.1	Contratação suspensa por agravo regimental D.O Acórdão T.C. Nº 417/2020				

Fonte: Secretaria de Educação e Esportes.

A estrutura curricular do curso de inglês foi organizada dos níveis iniciante, básico (I e II), pré-intermediário (I e II) e intermediário, conforme a estruturação do Quadro 11.

Quadro 11 – Formato da oferta do curso intensivo inglês/espanhol

CURSO INTENSIVO ANUAL- INGLÊS/ESPAÑHOL		
ESTÁGIOS	CARGA HORÁRIA	QUANT. AULAS PRESENCIAIS
INICIANTE	300h presenciais 50h de exercícios on line	150 aulas (duração de 2h)
BÁSICO 1		
BÁSICO 2		
PRÉ-INTERMEDIÁRIO 1		
PRÉ-INTERMEDIÁRIO 2		
INTERMEDIÁRIO		

Fonte: Secretaria de Educação e Esportes.

Segue a Tabela 2 de investimentos realizados pela Secretaria de Educação e Esportes no período de 2011 a 2018 para a realização do curso de línguas no total de 157.337.600,00 de reais.

Tabela 2 – Total de investimentos realizados no curso de línguas

CURSO DE LINGUAS		
ANO	CURSISTAS	VALOR
2011	155.000	R\$ 49.737.600,00
2012		
2013		
2014		R\$ 49.200.000,00
2015		
2016		
2017		R\$ 58.400.000,00
2018		

Fonte: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco

O Programa Ganhe o Mundo enviou para onze países 8.497 (oito mil e quatrocentos e noventa e sete) estudantes intercambistas da rede pública de ensino. Todas as Gerências Regionais enviaram representantes de todo o estado de Pernambuco. Segue Tabela 3 dos dados detalhados sobre o envio dos estudantes por país.

Tabela 3 – Quantitativo de estudantes contemplados no programa de intercâmbio

Números Gerais										
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	TOTAL
EUA	122	191		18	50	75	162	38	269	925
CANADÁ	426	501	902	457	510	453	279	280	174	3982
AUSTRÁLIA		149			20	40	40	74	84	407
NOVA ZELANDIA		340	387	74	131	126	180	50	48	1336
ARGENTINA		179	179	53	75	125	97	139	28	715
CHILE		79	79	49	204	115	83	95	116	760
ESPANHA		24	24	15	25		25	75	23	232
URUGUAI				19		25				44
COLOMBIA							25	21	20	66
ALEMANHA							10	5		15
INGLATERRA									15	15
GERAL	548	1264	1571	685	1015	959	901	777	777	8.497

Fonte: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco.

O investimento total das oito edições que foram custeadas com verba pública apresentou um valor total de R\$ 251.338.158,69 de reais (Tabela 4).

Tabela 4 – Total de investimentos realizados no intercâmbio

INTERCÂMBIO	
EDIÇÃO	VALOR
1 ^a	R\$ 35.800.021,75
2 ^a	R\$ 31.167.023,42
3 ^a	R\$ 34.501.546,04
4 ^a	R\$ 32.570.119,20
5 ^a	R\$ 32.077.119,50
6 ^a	R\$ 25.854.387,65
7 ^a	R\$ 25.749.486,94
8 ^a	R\$ 33.618.454,19

Fonte: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco.

Ao analisarmos o valor investido, muitas pessoas questionam o montante de investimento que proporcionou a experiência de mobilidade acadêmica para os estudantes. Acreditamos que o impacto do PGM não pode ser verificado exclusivamente por dados quantitativos por se tratar de pessoas em processo de mudança e transformação.

Como descrito no início dessa pesquisa, faz-se necessário compreendermos não somente o impacto do PGM para a economia do estado ou a contrapartida dos estudantes, e, sim, compreender a experiência de mobilidade acadêmica descrita por dez estudantes que retrataram em suas vidas evidências da contribuição do Estado de Pernambuco para a sua formação humana e profissional.

Os resultados¹³ apresentados são importantes, contudo não demonstram dados qualitativos que sigam um caráter científico. O PGM não teve, até o momento, nenhuma pesquisa que tratasse de seus resultados qualitativos na vida dos estudantes que evidenciasse através de seus relatos a possível transformação vivenciada da experiência.

A história dos estudantes do PGM ainda não tinha sido difundida através de tese de Doutorado, tendo em vista que existem poucos trabalhos acadêmicos que apresentem o programa e compartilhem as experiências de mobilidade acadêmica.

¹³ O Governo atual de Pernambuco em 2022 apresentou à sociedade pernambucana o impacto do PGM para o estado em seu relatório anual de indicadores com os seguintes resultados do PGM: a) apreensão de idiomas como segunda língua; b) inclusão digital como meio de comunicação dos estudantes com as suas famílias e comunidade; c) reencontros de familiares como pais, mães e cuidadores que estavam ausentes e precisaram autorizar a viagem dos filhos; d) os estudantes foram os primeiros de suas famílias a realizarem uma viagem internacional; e) desenvolvimento de competências emocionais e linguísticas; f) inserção no mercado de trabalho; g) desenvolvimento da cultura do voluntariado em eventos em Pernambuco Brazilian Tourist Mart (BNTM), Copa do Mundo, Pernambuco no Clima, Eventos do SEBRAE, Festival de inverno de Garanhuns, RECn'Play, Carnaval de Bezerros, Triunfo e Recife, dentre outros.

Ao experienciar o desenvolvimento do PGM como Coordenador Regional, pude observar que os resultados pareciam visíveis para a equipe do PGM, para os estudantes, para os professores, para as suas famílias, para os consulados envolvidos e demais parceiros. Contudo, não existia uma estudo acadêmico que demonstrasse tais resultados ou possíveis transformações.

Uma das críticas realizadas ao PGM foi sobre o elevado investimento para poucos estudantes diante da rede estudual, tendo em vista que seria impossível enviar todos os estudantes. O questionamento que pairava na mente dos atores envolvidos seria se o PGM de fato apresentava resultados de impacto na vida dos estudantes e qual contribuição foi oferecida por eles às suas escolas e comunidade.

O impacto que foi verificado pela equipe do PGM através de diversos relatos de pais, alunos, professores, gestores, cidadãos de pernambucos e demais atores ainda precisava ser confrontado diante do conhecimento científico. Sendo assim, nós nos dispomos a analisar a experiência de intercâmbio diante das configurações dos estudantes com o meio social, compreender a sua trajetória, identificar as redes de interdependência estabelecidas e desvendar possíveis táticas adotadas pelos estudantes para se manterem no intercâmbio.

O fato de ter sido Coordenador Regional do Programa no período de 2013 a 2017 facilitou o acesso, ajudou na compreensão do objeto de estudo e fez parte da minha experiência pessoal e profissional. Ao entrevistar os dez estudantes, tivemos oportunidade de rever fatos, conhecer a vida deles do nascimento até os dias atuais.

O PGM foi noticiado em diversos meios de comunicação nacional e internacional. A parceria com os consulados dos onze países, além de dar notoriedade ao trabalho foi destaque internacional pelo investimento público nos estudantes e em suas vidas com o intuito de transformá-los através da educação. Nenhum país do mundo envia estudantes de forma gratuita com financiamento público. O intercâmbio tem sido uma experiência relativamente velha para a elite, que, ao longo da história do mundo, enviou os seus filhos para diversos países como continuidade de sua formação.

Neste momento, vamos conhecer a estrutura do PGM em sua organização pedagógica e de gestão.

A equipe estruturada com a participação de um superintendente, onze coordenadores regionais, secretária, equipes de coordenadores locais nas GREs, gestores e professores. A rede que se formou no intuito de garantir o êxito dos

estudantes foi imensa e contou com a participação de diversos atores. Seguem os atores envolvidos na sede do PGM (Quadro 12):

Quadro 12 – Equipe do PGM – Sede da Secretaria de Educação de Pernambuco

EQUIPE PGM	FUNÇÃO	PERÍODO
Molina	Superintendente	2011-2017
Vitória Queiroga	Gestora de intercâmbio	2011-2013
Renata Serpa	Superintendente	2013-2022
Daniela Nardoni	Gestora do intercâmbio	2022-2022
Charles Gomes Martins	Coordenador Regional	2013-2017
Albertina Meireles França	Coordenador Regional	2012-2015
Beatriz Brenner	Coordenador Regional	2012-2013
Marta Amorim	Coordenador Regional	2012-2022
Janayna Veloso	Coordenador Regional	2012-2018
Jânia Milfont	Coordenador Regional	2012-2022
Ângela Melo	Gestora do Curso de Línguas	2012-2022
Marizete Farias	Coordenador Regional/cursos	2013-2022
Fabíola Alves de Lucena	Coordenador Regional/cursos	2013-2018
Maria das Vitórias Matoso Távora	Coordenador Regional/cursos	2014-2023
Lyzandra Gonçalves	Gestora Financeira	2012-2022
Silas Camilo de Lira	Coordenador Regional/cursos	2013-2015
Rosaly Lago	Técnica administrativa	2015-2022
Amália	Técnica administrativa	2012-2017
Edson Júnior	Técnico administrativo	2016-2023
Fabiana Pereira	Estagiária de Cursos	2013-2015
Bruna Bezerra de Menezes	Estagiária de Cursos	2023-2023
Leilane Bezerra da Silva	Estagiária de Cursos	2017-2020

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

A função do Coordenador Regional consistiu em organizar todo o processo de seleção, embarque e retorno dos estudantes, acompanhá-los nas viagens internacionais, realizar treinamento para estudantes, pais, gestores e coordenadores do PGM/GREs, relação institucional com consulados e parceiros.

A equipe estadual do PGM se localizava na sede da Secretaria de Educação do Estado e estava vinculada ao Secretário de Educação. O apoio local aos estudantes foi realizado pelos Coordenadores do PGM/local, que se localizava nas dezesseis Gerências Regionais nos municípios de Pernambuco (Quadro 13).

Quadro 13 – Equipe do PGM-Local (GRES)

EQUIPE PGM/LOCAL	REGIÃO/GRE
Márcia Telma	Recife Norte
Anita Xavier	Recife Sul
Maria Helena Soares de Souza	Metro Norte
Dielson	Metro Sul
Ademilda Maria da Costa (Dema)	Nazaré
Rosely Soares	Vitória
Cláudia Souza	Palmares
Sandra Val Santos	Limoeiro
Sandrelle Lima/ Gilvano Vasconcelos	Caruaru
Maria José/Joselton Cavalcanti Ferreira	Arcoverde
Edila /Rodrigo Silva	Garanhuns
Danniella Araujo/ Luiz Henrique de Araújo	Afogados
Jeferson de Sousa Cabral/ Jaciara Emília do Nascimento	Floresta
Telma Calado	Petrolina
Socorro Tavares	Salgueiro
Rosimar Ramalho	Araripina

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Para a estruturação pedagógica o PGM, tinha a Coordenação Regional com coordenadores de intercâmbio, coordenadores de curso e equipe técnica. Nas GRES, o coordenador local do PGM acompanhava os estudantes em todo o processo de intercâmbio local.

A ida com os estudantes era realizada pela equipe regional do PGM e de alguns coordenadores locais que permaneciam com os estudantes durante uma semana para adaptação deles no país de destino. No país havia uma coordenação internacional que respondia à empresa contratada pelo Governo de Pernambuco e ao PGM.

A seguir apresentaremos documentos publicados no Diário Oficial do Governo do Estado de Pernambuco e no site da Secretaria de Educação que demonstram algumas informações sobre o PGM. Neste momento, não iremos tratar esses documentos, e sim apresentá-los ao leitor como fonte histórica.

Diário Oficial

Estado de Pernambuco

Ano LXXXIX • Nº 145

Poder Executivo

Recife, quinta-feira, 2 de agosto de 2012

GANHANDO O MUNDO

Muita emoção no embarque dos primeiros alunos aos EUA

“O sucesso de vocês é o sucesso do nosso Estado”. Foram com essas palavras que o governador Eduardo Campos despediu-se dos primeiros 27 estudantes do Programa Ganhe o Mundo. Eles embarcaram às 7h de ontem rumo aos Estados Unidos.

Para serem selecionados para o Ganhe o Mundo, os estudantes precisaram assistir às aulas do intensivo de inglês e ao final de dois semestres do curso atingir a maior média. Além disso, o desempenho nas demais matérias e a assiduidade no colégio também foram levados em consideração.

Às 5h da manhã o Aeroporto Internacional dos Guararapes já estava num ritmo atípico, até mesmo para os dias de pico. O motivo era o voo 6270 da Avianca, que tornaria realidade o sonho do intercâmbio cultural para os 27 estudantes da rede pública estadual. Tinha estudante de todos os recantos do Estado. Gente que nunca tinha andado de avião ou sequer tinha ultrapassado as fronteiras do Estado até hoje.

Gabriel Coelho, 15, é o que vem de mais longe. Ele mora na divisa de Pernambuco com o Piauí, no município de Dormentes, a 885 km do Recife. “Há muito tempo sonhava com um intercâmbio, mas pensava que era impossível. Foi quando soube do programa do Governo do Estado e pusei a estudar duas horas diárias, além das aulas do curso oferecido pela escola”, afirmou o garoto.

Gustavo Ramos, 15, de Camaragibe, foi um dos que preencheu todos os requisitos do programa. Depois da conquista, ele fez questão de trazer toda a família para comemorar com ele a sua partida. A mãe do rapaz disse que “estava com o coração apertadinho, mas que logo passaria, já que é por uma justíssima causa”.

Já o garoto parecia ainda não acreditar no que estava acontecendo. “Só agora vai caindo a ficha e a cada segundo é uma sensação nova. Agradeço ao governador porque, sem esse incentivo, jamais eu conseguiria realizar este sonho”, disse já puxando o cartão com as malas e dirigindo-se para o portão de embarque.

Nas bagagens, não faltaram bandeiras de Pernambuco e nem os tablets doado pelo Governo. Com o “PC” e um dicionário de inglês a tiracolo, Rafael Brito, 16, de Petrolina, era um dos que nunca tinha viajado para longe de casa. “É muita emoção conhecer uma nova cultura e, principalmente, aprimorar o inglês, que é a língua mais falada no mundo”, disse ao lado da mãe, dona Ivanizita, que era só sorriso. “É um in-



EDUARDO Campos e a primeira-dama Renata Campos posam para foto com os alunos. Emoção geral, inclusive do governador

centivo fantástico do Governo que vai abrir muitas portas pro meu filho”.

APORO - O Governo do Estado oferece uma bolsa mensal no valor de US\$ 300 dólares, mais seguro saúde para a permanência dos estudantes no país estrangeiro. Os alunos ficarão hospedados em casas de famílias norte-americanas, o que ajuda na aprendizagem do idioma. Além do inglês, os alunos vão cursar as disciplinas de artes, edu-

cação física e tecnologia.

Até o fim de agosto, outros 563 alunos embarcarão para os Estados Unidos e Canadá. Em janeiro, mais 425 estudantes serão enviados para a Nova Zelândia e para países de língua espanhola. “A educação é o único caminho que liga o desenvolvimento econômico ao social. Então, aguentem firme que daqui a seis meses estaremos aqui (no Aeroporto) para aplaudir vocês”, recomendou Eduardo.

Eduardo apresenta modelo de gestão aos novos juízes

(Página 3)



Diário Oficial

IMPRESSA ESPECIAL

CERTIFICAÇÃO DIGITAL

assinado digitalmente por: 02/08/2012 09:44:37
COMPANHIA EDITORA DE PERNAMBUCO
LAPF: 19812500001
ACT - COMPROVA.COM

Documento eletrônico assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2/2001, que institui a Infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil por: Certificado ICP-Brasil - AC Certsign RFB G3: COMPANHIA EDITORA DE PERNAMBUCO Nº de Série do Certificado: 3049170685053494524199340308648175272 Hora Legal Brasileira: 02/08/2012 09:44 Autoridade de Certificação de Tempo (ACT): Compensa.com O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 82 da Constituição, adota a seguinte Medida Provisória, com força de lei: Art. 1º - Fica instituída a Infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil, para garantir a autenticidade, a integridade e a validade jurídica de documentos em forma eletrônica, das aplicações de suporte e das aplicações habilitadas que utilizam certificados digitais, bem como a realização de transações eletrônicas seguras.

Imagem 3 – Entrega de tablets para os intercambistas do PGM

Diário Oficial

Estado de Pernambuco

Ano LXXXIX • Nº 143 **Poder Executivo** Recife, terça-feira, 31 de julho de 2012

ESCOLA DOM SEBASTIÃO LEME

Mais 300 tablets foram entregues a alunos do Ibura

Já são mais de 25 mil tablets distribuídos pelo Governo do Estado. Ontem foi a vez dos estudantes dos 2º e 3º anos da Escola de Referência em Ensino Médio - EREM Dom Sebastião Leme, no Ibura.

A entrega foi feita pelo governador Eduardo Campos, em solenidade na quadra da escola, sob o olhar dos pais, que também compareceram à escola trazendo faixas de agradecimento.

Representando o 3º ano, Maxwell Lendon, 17, foi um dos escolhidos para receber o tablet das mãos de Eduardo. Ele contou que na casa onde mora com seus pais e mais três irmãos só tem um computador. "É um verdadeiro presente poder contar com essa ferramenta



didática totalmente disponível só para mim", comemorou.

"Esse equipamento é um facilitador para nós, porque nele posso guardar tudo que uso e preciso e mais um bocado de coisas que vou descobrir nas minhas pesquisas", acrescentou Michely Gomes, 16, que é aluna do 2º ano. Até setembro serão distribuídos 156 mil computadores portáteis nas 1.101 escolas do Estado, num investimento total de R\$ 106 milhões.

Eduardo Campos, ao falar para os estudantes, pediu a atenção para o que chamou de "nova conversa". Ele destacou as mudanças nas relações de trabalho e a importância que os tablets vão ter nas mãos dessa geração. "Vocês são os que os especialistas em educação chamam de geração 'Y', que precisa interagir e querem construir juntos. Então não podemos limitá-los a salas de aulas do século passado e sim fazer com que vocês se sintam numa sala de aula dinâmica e que dialogue com o mercado de trabalho do Século 21.

Governo comemora sete meses sem homicídios no município de Exu

Exu, localizado na Serra do Araripe no Sertão pernambucano, comemora sete meses sem registrar nenhuma ocorrência dos Crimes Violentos Intencionais - CVLI (homicídio doloso, latrocínio e lesão corporal seguida de morte). O trabalho integrado entre os órgãos operativos de defesa social (Policia Militar e Civil) está sendo apoiado pelas autoridades policiais como a principal causa da queda da violência na cidade.

O secretário de Defesa Social, Wilson Damázio, atribuiu o marco às diversas ações que estão sendo incrementadas através do Pacto Pela Vida. "As operações integradas das polícias atuando com os serviços de inteligência, o controle e monitoramento de presos com o apoio do Sistema Prisional, Poder Judiciário e Ministério Público além da criação do Sistema de Con-

Até setembro serão distribuídos 156 mil computadores nas 1.101 escolas do Estado. "É um facilitador para nós", diz Michely Gomes (ao lado)



ganhe o mundo - Entre os estudantes da Escola Dom Sebastião Leme, oito deles tinham uma razão a mais para comemorar. Além dos tablets, eles foram selecionados para participar do Programa Ganhe o Mundo. A iniciativa vai levar 24 mil alunos de 124 municípios pernambucanos para aprender um segundo idioma, que pode ser inglês ou espanhol.

Fabiano dos Santos, 16, vai para a Nova Zelândia no início do próximo ano. O garoto, que sempre foi aluno de escola pública, contou que, antes de conhecer o Ganhe o Mundo, achava impossível estudar fora do País. "Tenho consciência de que essa viagem vai mudar a minha vida profissional. Mas eu nunca pensei que isso (intercâmbio) poderia acontecer comigo".

As inovações do novo Código Florestal passam por avaliação

(Página 2)




Diário Oficial
CERTECA 200
CERTIFICAÇÃO DIGITAL

Documento eletrônico assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2/2001, que institui a Infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil por: Certificado ICP-Brasil - AC CertSign RFB 03- COMPANHIA EDITORA DE PERNAMBUCO Nº de Série do Certificado: 3049170680554949524190340308548175272 Hora Legal Brasileira: 2012/07/31 02:22 Autoridade de Certificação: JACCT - Certifica.com O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 82 da Constituição, assina a seguinte Portaria-Providência, com força de lei: Art. 1º - Fica instituída a Infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil, para garantir a autenticidade, a integridade e a validade jurídica de documentos em forma eletrônica, das aplicações de suporte e das aplicações habilitadas que utilizam certificados digitais, bem como a realização de transações eletrônicas seguras.

Fonte: Documento do arquivo do PGM - Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 2012.

Imagem 4 – Parceria com o Consulado Americano para ensino de línguas aos estudantes da rede e apoio ao PGM

Diário Oficial

Estado de Pernambuco

Ano LXXX• Nº 26 **Poder Executivo** Recife, terça-feira, 7 de fevereiro de 2012

INTERCÂMBIO

PE e EUA formalizam parceria para ensino do inglês na rede estadual

Os governos de Pernambuco e dos Estados Unidos selaram em definitivo a parceria para possibilitar aos alunos da rede estadual o aprendizado da língua inglesa. Na tarde de sexta-feira, o governador Eduardo Campos e a subsecretária para Assuntos Políticos dos EUA, Wendy Sherman, assinaram o documento que formaliza o apoio americano ao programa "Ganhe o Mundo", lançado em novembro de 2011.

Também participaram da solenidade o embaixador dos EUA no Brasil, Thomas Shannon e a Cônsul no Recife, Usha Pitts. Para Wendy Sherman, o acordo celebra uma longa história de troca de experiências entre os EUA e Brasil. A embaixadora elogiou a iniciativa pernambucana. "Parabenizamos o Governo de Pernambuco pela iniciativa pioneira de investir em treinamento da língua inglesa para professores e alunos".

A parceria abrange ainda ações que visam a formação educacional, profissional e técnica de professores da rede estadual. "Temos a convicção de que esse programa está ajudando a tornar atrativa a escola de nível médio. É um passo importante na construção de uma escola pública mais próxima do desejo de nossos alunos".

O Ganhe o Mundo engloba três eixos de atuação. O primeiro é a promoção de aulas de inglês e espanhol para 24 mil alunos em 273 es-



EDUARDO formaliza parceria. Wendy Sherman elogia a iniciativa pioneira de investir em treinamento para professores e alunos

colas estaduais de 124 municípios pernambucanos. As primeiras turmas tiveram início no dia 21 de novembro. Em maio serão selecionados os 800 alunos do curso que mais se destacaram nas aulas.

Após a seleção, os estudantes vão passar por um período preparatório - que inclui acompanhamento psicológico - até embarcarem para o exterior, em setembro. Além dos EUA, Canadá,

Nova Zelândia e Inglaterra receberão os estudantes que optaram pelo inglês. Espanha e países da América do Sul são destino daqueles que escolheram o aprendizado em espanhol. Os contem-

plados serão passagens, seguro saúde e estadia gratuitos. Além disso, receberão uma ajuda de custo de US\$ 300 dólares por mês.

Outra frente do programa é a capacitação do profes-

orado da rede estadual. Cinco especialistas na língua inglesa virão dos EUA para capacitar ao longo do ano 450 docentes. "Essa colaboração vai trazer as mais avançadas e recentes ferramentas do ensino da língua inglesa para as salas de aula desse Estado", assegurou Wendy Sherman, que fez um sobrevôo no Porto de Suape para conhecer o empreendimento.

Pernambuco vai injetar cerca de 400 mil dólares (cerca de R\$ 690 mil) na capacitação do professorado e nas despesas indiretas relacionadas ao projeto. Como contrapartida, o governo americano vai investir outros 150 mil dólares, que englobam as despesas com um dos especialistas, os custos da viagem e do material didático.

O terceiro e último eixo do programa vai beneficiar 50 alunos da Escola Estadual Santos Dumont, no Recife. Os estudantes vão receber bolsas integrais de estudo por dois anos completos para o curso de inglês no centro binacional Associação Brasil-América.



Governo define formas de gestão em parques ambientais

(Página 2)



Gestão por desempenho é meta do Governo na área pessoal

(Página 20)

Imprensa Especial

CEPE

COORDENADOR



Diário Oficial

Eletrônico

CERTIFICAÇÃO DIGITAL

Documento eletrônico assinado digitalmente conforme MP nº 2.206-2/2001, que institui a Infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil por: [Assinatura]

Certificado ICP-Brasil: AC CertSign RFB G3: COMPANHIA EDITORA DE PERNAMBUCO Nº de Série do Certificado: 3049170685053484952419834030848175272

Hora Legal Brasileira: 06/02/2012 23:45 Autoridade de Certificação do Tempo (ACT): Compensa.com

C: PERNAMBUCO CA: REPUBLICA, no uso da delegação que lhe é conferida pelo art. 82 da Constituição, adota a seguinte Medida Provisória, com força de lei:

Art. 1º - Fica instituída a Infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil, para garantir a autenticidade, a integridade e a validade jurídica de documentos em forma eletrônica, das aplicações de suporte e das aplicações habilitadas que utilizam certificados digitais, bem como a realização de transações eletrônicas seguras.

Fonte: Documento do arquivo do PGM - Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 2012.

Imagem 5 – Retorno da primeira turma do PGM para os Estados Unidos, quando foi recepcionada pelo Governador Eduardo Campos

44

Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo

Recife, 28 de dezembro de 2012



GANHE O MUNDO

Estudantes de escolas públicas voltam de intercâmbio nos EUA

Por Angélica Renetont

A efervescência do frevo e do caboclinho em pleno Natal deu o tom do reencontro dos 20 estudantes da rede estadual de ensino que desembarcaram no Recife, depois de passar um período letivo no intercâmbio em Phoenix, nos Estados Unidos.

Aguardavam o grupo, no hall do Aeroporto Internacional dos Guararapes, o governador Eduardo Campos e dezenas de familiares dos jovens, com faixas, apitos e muita saúde. Os alunos, que estavam desde agosto em terras americanas, foram contemplados com intercâmbio patrocinado pelo Programa Estadual Ganhe o Mundo - PGM, que só este ano levou os 552 estudantes com melhores notas no curso intensivo de língua inglesa oferecido pela Secretaria de Educação, para fazer intercâmbio nos Estados Unidos e Canadá. Além desse desembarque, outros oito já estão agendados até o fim de janeiro de 2013. O próximo está programado para o dia 1º de janeiro. A expectativa é que nesse período 124 alunos estejam de volta a Pernambuco.

O Governador, que esteve no embarque do grupo para os Estados Unidos, fez também questão de recebê-los para agradecer o exemplo e parabenizá-los. "Não é simples o que eles viveram. Muitos saíram de realidades completamente diferentes, enfrentaram uma luta e não desistiram. Venceram a saúde e o medo, mas não se entregaram. Completaram uma etapa importante da sua formação", destacou.

O voo da American Airlines trouxe alunos oriundos da Região Metropolitana do Recife, Agreste, Vale do Capibaribe e Sertão. Entre eles, o estudante Sandro Santos, de 16 anos. Com um sorriso no rosto depois de reencontrar a família, o aluno da Escola Técnica Professor Agamenon Magalhães descreveu a experiência do intercâmbio como uma "oportunidade insubstituível".

"Não tem nada que se compare a conviver em outro país com pessoas que você nunca viu na sua vida. Você aprende muito mesmo, cresce como ser humano e socialmente", disse Sandro, ao garantir que vai continuar aprofundando seu conhecimento no inglês: "Eu vou assistir filmes, ler livros - compreí dois -, vou falar com minha família americana no skype e vou tentar transformar minha escola numa instituição ainda melhor".

Mas a emoção não ficou por conta só dos estudantes. No hall do aeroporto era fácil se deparar com pais com sorrisos largos e olhos marejados como os da professora Isolda Maria da Silva, mãe da estudante Isabela Fernandes, de 16 anos. Depois do abraço emocionado na filha, a educadora disse que o Governador foi muito feliz ao criar o programa. "Muitos vieram e não ficaram. Usaram o dinheiro público para qualquer outra coisa, mas não investiram na educação. E acho, como educadora, que são pessoas bem educadas que vão fazer um Estado e um País melhor".

Eduardo Campos ressaltou que o PGM faz parte de uma grande mudança. "Esta é uma geração

que nós estamos preparando para mudar Pernambuco definitivamente. Estamos mudando a economia, mas também estamos fazendo a maior de todas as transformações, que é garantir educação de qualidade para formar cidadãos e cidadãs que vão construir um Estado bem mais justo, equilibrado e sustentável e bem mais fraterno do que outras gerações nos legaram".

O programa tem dado tão certo, que dois estudantes já garantiram permanência nos Estados Unidos por mais um semestre. Jodiel Pereira e Nathália Figueiredo ganharam uma bolsa de estudos para concluir o ensino médio no País pelo bom desempenho alcançado no período em que estiveram lá. O secretário de Educação, Ricardo Dantas, lembrou que um novo grupo com 549 alunos vão seguir no começo de 2013 para fazer o intercâmbio nos países de língua espanhola e inglesa. "A ideia é que até o fim de fevereiro eles estejam cursando o período letivo em cinco países: Nova Zelândia, Chile, Argentina, Espanha e Austrália, ampliando assim o programa, que já é um sucesso", ressaltou.



O GOVERNADOR Eduardo Campos, que esteve no embarque dos alunos beneficiados pelo Programa Ganhe o Mundo, fez questão de receber a primeira turma que voltou de intercâmbio no exterior



Fonte: Documento do arquivo do PGM- Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 2012.

28

Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo

Recife, 23 de janeiro de 2013



LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nova oportunidade de intercâmbio para os alunos da rede estadual

por Juliana Fraga

Programa Ganhe o Mundo abre inscrições para nova chamada

Os estudantes de ensino médio da rede estadual têm mais uma oportunidade de concorrer ao intercâmbio promovido pelo Programa Ganhe o Mundo, da Secretaria de Educação do Estado. Até o dia 1º de fevereiro estão abertas as inscrições para a nova seleção, que oferece 1.275 vagas distribuídas entre Canadá, Estados Unidos, Nova Zelândia, Argentina, Chile e Espanha. Serão selecionados para a viagem até 75 estudantes em cada uma das 17 Gerências Regionais de Educação (GREs), sendo 60 vagas para países de língua inglesa e 15 para língua espanhola.

Os candidatos devem estar regularmente matriculados no 2º ano do ensino médio à educação profissional, em 2013; ter alcançado média anual em 2012 a partir de 7,0 tanto em língua portuguesa quanto em matemática; e ter frequência mínima de 85% nas aulas. Ainda está entre os pré-requisitos possuir no mínimo 14 anos até o dia 1º de agosto de 2013 e, no máximo, 17 anos e 11 meses até o dia 28 de fevereiro de 2014. O jovem também não pode ter sido aprovado em 2012.

A seleção, que deve ser realizada no site da SEE (www.educacao.pe.gov.br), é composta de duas etapas. A primeira consiste de uma prova escrita (em inglês ou espanhol), que acontece nos dias 21 e 22 de fevereiro, contendo 25 questões de múltipla escolha. A segunda fase será feita a partir do cálculo da média aritmética das prova de língua e da média anual de português e matemática conseguida em 2012.

Após a seleção, os estudantes cursarão, obrigatoriamente, um módulo intensivo dos cursos de línguas oferecidos pela SEE. Quem não obtiver nota mínima de 8,0 tanto na prova oral quanto na escrita, e frequência menor que 90% no mesmo módulo será eliminado do programa. O resultado final do processo será divulgado até o dia 18 de março, no site da SEE e no Diário Oficial do Estado.

INTERCÂMBIO - Após a seleção, os estudantes aprovados para o intercâmbio cursarão o correspondente a um semestre letivo (com duração em torno de cinco meses), em um dos países oferecidos, como destino. A previsão é que o embarque ocorra entre os meses de agosto e setembro de 2013, para o Canadá, Estados Unidos, Espanha, Chile e Argentina, e janeiro de 2014, para a Nova Zelândia.

Assim como na primeira edição, todos os inscritos receberão hospedagem e seis bolsas no valor mensal de 300 dólares, que correspondem a R\$ 609,54.



Em 2012, 550 estudantes participaram do programa e viajaram para países como Estados Unidos, e Canadá. A seleção este ano deve ser realizada no site da SEE (www.educacao.pe.gov.br)



Imagem 7 – A volta dos intercambistas

2

Diário Oficial do Estado de Pernambuco - Poder Executivo

Recife, 3 de janeiro de 2013

Lei Seca aborda mais de 6 mil veículos no feriadão de Ano Novo

Em relação ao mesmo período de 2011, fiscalização aumentou em 69%



APESAR do maior número de abordagens, as infrações por alcoolemia foram inferiores

No feriado estendido do Ano Novo, entre os dias 28 de dezembro de 2012 e 3º de janeiro de 2013, a Operação Lei Seca abordou 6.053 veículos. Isso representa um aumento de 69,37% em relação ao mesmo período do ano passado, com 3.576 motoristas parados nos bônus. Ao todo, foram nove os infratores autuados na Região Metropolitana do Recife - RMR e no interior do Estado (Aracemi, Caruaru, Vitória de Santo Antão e Goiana), três a mais do que nos últimos dias de 2011 e início de 2012.

No período, as infrações por alcoolemia reduziram 10% em relação ao ano anterior. Foram 121 neste ano (cerca de 23 constatações, 14 crimes e 84 recusas) contra 134 infrações na operação passada (cerca de 6 constatações, 10 crimes e 118 recusas). Vale salientar que o caso é considerado crime quando há concentração igual ou superior a 6 decigramas de álcool por litro de sangue ou igual ou superior a

0,3 miligramas de álcool por litro de urina. Pela nova Lei Seca, também é considerado crime quando são constatados sinais aparentes de embriaguez no condutor.

"Tivemos um feriado relativamente tranquilo, com colaboração dos condutores em abordagens aos bônus. Isso mostra que a conscientização sobre a importância da Lei Seca já está difundida na sociedade e que estamos conseguindo mudar os hábitos e a cultura dos condutores. Aumentamos em 69% o número de veículos abordados e, mesmo assim, as multas por alcoolemia foram reduzidas", afirma o coordenador-executivo da Operação Lei Seca, tenente-coronel André Cavalcanti.

Em relação ao número de multas, foram 501 aplicadas na Operação de Ano Novo, contra 261 do ano passado (aumento de 91,95%). "A maior parte das multas, contudo, foi por problemas nos veículos, como pendências junto ao Detran, falta de pagamento do IPVA e CNHs vencidas", explica o coordenador-executivo.

ALUNOS DO GANHE O MUNDO COMEÇAM A VOLTAR PARA CASA

O ano de 2013 começou com novas perspectivas para os 36 estudantes da rede estadual que voltaram para casa depois de quatro meses de intercâmbio nos Estados Unidos pelo Programa Ganhe o Mundo, da Secretaria de Educação (SE). Nos dois primeiros dias do ano, quase o ano no Aeroporto Internacional de Guararapes/Garibaldi Freire pôde observar uma movimentação diferente na área do desembarque internacional. O som da banda marcial, os cantores, as câmeras personalizadas, tudo revelava a unidade de familiares, amigos e profissionais em pôr fim à saudade.

Só no primeiro dia do ano foram 22 estudantes de volta. A família Barbosa, por exemplo, esperava a jovem Agata Morgani, 15 anos, com os olhos marejados de lágrimas. A mãe, a agente de saúde Maria Josefa Barbosa dos Santos, não conseguiu conter a emoção e chorava ao pronunciar o nome da filha. "Ela é uma vencedora. Por mérito próprio e ajuda do Governo do Estado, ela conseguiu ser a única pessoa da nossa família a viajar para fora do País. Ela é educada e tem cer-

teza de que esta foi apenas a primeira de muitas outras oportunidades que vão aparecer e que ela vai saber aproveitar", disse, emocionada.

O pai, o escavador industrial Anderson Pereira, disse que para conseguir ser selecionada, Agata precisou estudar e focar no objetivo que era conseguir passar para "ganhar o mundo". "Minha filha deixou de sair com os amigos, dedicou horas de estudo à língua inglesa para poder ter a chance de conhecer outra cultura. Agora, depois de quase cinco meses fora, ela volta falando e escrevendo em inglês. Um verdadeiro orgulho para um pai que precisava tirar uma jovem de uma escola particular para colocá-la em uma escola estadual", desabafou, ao lembrar que na época a troca foi motivo de briga entre ele e a filha. "Hoje estou feliz. É só ler em voz alta que a educação pública está melhorando. Na Escola Estadual Frei Otton, em Ipojuca, ela teve a oportunidade que jamais teria se tivesse ficado na escola particular", disse.

Agata desembarcou feliz e ao encontrar a família ficou emocionada. "Aprendi a

inglês, conheci outra cultura e agora tenho 'bagagem' para arrastar um emprego. Torço para o inglês já é um grande diferencial na hora de ser selecionado para um trabalho", analisou a estudante, que pretende fazer vestibular para Engenharia Química.

Onceros, mais 14 jovens retornaram da temporada no exterior. José Alfrei Ferreira Damas, 16, foi o primeiro a atravessar o portão de desembarque. Os últimos quatro meses e uma semana do estudante foram em Gilber, no Arizona. "É uma experiência que eu recomendo para qualquer pessoa. O intercâmbio terminou, mas o crescimento todos nós vamos levar para o resto da vida", disse. Como previsto, as primeiras semanas foram as mais difíceis. "Principalmente por causa da saudade e do inglês. Eles falam muito rápido, como nos filmes", contou. Depois, a imersão na cultura estrangeira foi tão grande que o estudante ainda se confunde na hora de falar em português. Em fevereiro, ele retorna às aulas na Escola de Reciclagem em Ensino Médio (EREM) Gândio Pernambuco.

cano, na Rua do Asfalto.

Segundo Cristiane Dantas, mãe de José Alfrei, o intercâmbio, com todos os gastos cobertos, já não faz o Programa Ganhe o Mundo. "Não devemos condições de mandá-lo para fora. Sei que ele amadureceu demais, acho que mudou do pé à cabeça", brincou.

Além de todo o aprendizado, o período de intercâmbio também criou laços entre os estudantes pernambucanos e seus "patentes" estrangeiros.

"Quando você quiser voltar, vai encontrar um lugar aqui", foi o que o aluno Jair José de Almeida, 15 anos, escreveu de seu bom-fazer (passaporto) no livro da despedida, no Arizona. "Estava voltando com outro coração, pensando mais amplo. Cada momento vale a pena", descreve Jair, que é aluno da Escola Estadual Santa Sofia, em Camaragibe.

O secretário da pasta, Ricardo Dantas, compareceu aos dois desembarques e

destacou que os alunos estavam tendo a oportunidade de obter conhecimentos para toda a vida.

"Até o fim de fevereiro vamos levar outros 549 estudantes para cursar um período letivo em países de língua espanhola e inglesa", disse. A lista é que os estudantes embarquem para os seguintes lugares: Nova Zelândia (339 estudantes), Chile (118 estudantes), Argentina (19), Espanha (20) e Austrália (15).



RECEBIDOS por Ricardo Dantas, os jovens se dizem muito orgulhosos com a experiência

Imagem 8 – Apresentação do PGM no fórum de líderes do Norte/Nordeste

2017-5-5 Secretaria de Educação de Pernambuco sexta-feira, 5 de maio de 2017 15:15

• Página Inicial
Menu de Utilidade

Secretaria de Educação

SECRETARIA

- Perfil do Secretário
- Organograma
- Quem é quem
- Galeria dos Secretários
- Fale com a Ouvidoria
- Histórico da Secretaria
- Imprensa
- Mapa da Estratégia 2018

Programa Ganhe o Mundo é apresentado no fórum de Líderes em Educação do Norte e Nordeste

Secretário Ricardo Dantas foi palestrante em evento que reuniu cerca de 800 pessoas na Paraíba

Assessoria de Comunicação - 14/02/2014 19:42h

EDUCAÇÃO

- Calendário Escolar
- Modernização de Gestão
- Educação Integral
- Educação Profissional
- Tecnologia na Educação
- Espaço Professor
- Seleções Simplificadas
- Supletivo
- Supletivos Anteriores
- Curso Escolar
- Programa Paulo Freire
- Tecnologia da Informação
- Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

SERVIÇOS

- GRÊS e Escolas
- Curso Eletrônico
- Portaria de Reordenamento
- Gerência de Pessoas
- Licitações
- Mensas SEE
- Links
- Caderno de Especificações
- Formulário
- Recadastramento dos servidores da Educação

SEE na MÍDIA

- Jornais e Internet
- Notícias
- Educação Conectada

Login: Entrar

Voltar

Veja também

Novo Mais Educação inicia atividades nas escolas da rede estadual
04/05/2017 17:15:00

EREM Cardeal Dom Jaime Câmara realiza quarta edição da Mostra de Matemática
04/05/2017 16:43:00

Relações Étnico-Raciais é tema de seminário promovido pela SEE
04/05/2017 09:33:00

V Festival de Ginástica agita a EREM Oliveira Lima
03/05/2017 18:25:00

Escolas estaduais são premiadas em concurso sobre igualdade racial
03/05/2017 18:20:00

O Programa Ganhe o Mundo, criado em 2011, pelo Governo de Pernambuco para oferecer intercâmbio internacional e cursos intensivos de idiomas – inglês e espanhol – para estudantes da rede estadual de Pernambuco, foi o Estudo de Caso apresentado pelo secretário de Educação e Esportes do Estado, Ricardo Dantas, no Fórum de Líderes em Educação e Tecnologia do Norte e Nordeste. O evento aconteceu, ontem (12.02), no Centro de Convenções Poeta Raulino Cunha Lima, em João Pessoa-PB, e reuniu cerca de 800 pessoas, entre profissionais das áreas de educação e tecnologia.

A abertura do fórum contou ainda com presença do governador da Paraíba, Ricardo Coutinho, da secretária de Estado de Educação da Paraíba, Márcia Lucena, e também da presidente do Conselho Nacional de Secretários de Estado de Educação (Consed), secretária de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, Nilene Badeco de Costa e da diretora de formulação de conteúdos educacionais da Secretaria de Educação Básica, Mônica Gandelli Franco, representando o Ministério da Educação (MEC). Também participaram as secretárias de Estado da Educação de São Paulo, Herman Voorwald; da Bahia, Osvaldo Barreto, além do professor Ricardo Dantas, da Odisco Educação.

O objetivo do encontro foi o de agrupar líderes em educação e tecnologia das regiões Norte e Nordeste, juntamente com os convidados de outras regiões do país e do mundo para aprofundar o conhecimento e o debate sobre experiências práticas com o bom uso das tecnologias em Educação a partir de casos e soluções e identificar evidências de melhorias da qualidade e eficiência no ensino e aprendizagem.

No fórum foram realizadas palestras e painéis de debates sobre estudos de casos de tecnologia em educação, seus resultados e lições aprendidas; o "Workshop para Educadores e Gestores" com pesquisas sobre recomendações e melhores práticas no uso e implementação de tecnologia e a "Arena de Soluções em Tecnologia Educacional" com demonstrações e tutoriais sobre o uso de processos específicos de instituições de ensino em geral.

Nesta quinta-feira (13.02) a programação tem continuidade com palestras e estudos de caso abordando temas como "A experiência do Canadian College no Estado de Pernambuco com engajamento de alunos através da globalização", proferida pelo Diretor-Geral do Canadá, Stéphane Larue e o "Resultado do uso de Games e do aprendizado adaptativo na preparação para o Enem", ministrada pelo fundador da Geekie Games, Cláudio Sasaki, além de palestras proferidas pelos secretários de Estado da Educação do Acre, Amazonas, Rio Grande do Norte e representantes da Fundação Roberto Marinho.

Credito: Diego Nobrega

Av. Afonso Cláudio, 1513 | Várzea | Recife-PE |
CEP: 50.810-000 | Fone: (81) 3183.8203
Fale com a Ouvidoria 0800.286.8668

Fonte: Documento do arquivo do PGM- Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 2017.

Imagem 9 – Preparação para o embarque para Nova Zelândia

20

Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo

Recife, 18 de janeiro de 2013



INTERCÂMBIO AMPLIADO

Uma nova leva de estudantes se prepara para ganhar o mundo

Por Marta Maranhão

Os embarques rumo aos novos destinos como Nova Zelândia já estão agendados para os próximos dias 25 e 26

Dicas preciosas sobre o intercâmbio foram dadas por especialistas e representantes da Secretaria Estadual de Educação - SEE - aos mais de 500 estudantes que embarcam nos próximos dias para o exterior. Os alunos da rede estadual de ensino, que participaram da seleção do Programa Ganhe o Mundo - PGM, tiveram dois dias dedicados às orientações sobre a viagem e procedimentos. O encontro foi realizado nos últimos dias 16 e 17 no ginásio da SEE, localizado no bairro da Várzea. O secretário de Educação, Ricardo Dantas, a equipe de coordenação do PGM e representantes das empresas e entidades parceiras da iniciativa, receberam os estudantes.

A ação contou com a presença de estudantes vindos do Agreste, Zona da Mata, Sertão e Região Metropolitana. Eles recebe-

ram kits de viagem, documentação e uniforme de embarque. A SEE este ano recebeu o apoio de parceiros como o Bradesco, que fez a doação de 600 kits composto por malas, uniformes, casacos e calças. Além disso, a Receita Federal também fez questão de contribuir com uma ação inédita, doando à Secretaria mais de 1.000 malas apreendidas. Elas serão distribuídas também com os alunos que seguem nos próximos embarques.

O secretário Ricardo Dantas destacou que a novidade deste ano é que, além do inglês, os estudantes terão a oportunidade de aprender o espanhol e que em 2012, foram 550 estudantes fazendo o intercâmbio, e em 2013 serão 1,6 mil alunos. Ele ainda aproveitou para ressaltar a responsabilidade de

cada intercambista. "Espero que vocês aproveitem a experiência de morar em um país diferente, conheçam novas culturas e façam amigos. O mérito é de cada um que passou horas estudando para alcançar o objetivo de viajar e trazer novos conhecimentos para serem compartilhados com os amigos daqui e familiares. Vocês estão viajando para representar as escolas públicas de Pernambuco, do Nordeste e do Brasil", disse o secretário, lembrando ainda que o Programa Ganhe o Mundo é mais uma mostra do compromisso do Estado com a educação.

A estudante Taynara Rayane Lins, 17, da Escola Monsenhor Abílio Américo Galvão, de Palmares, afirmou estar ansiosa para passar um semestre

letivo na Nova Zelândia. "Tudo é novidade, mas já estou preparada. Lá, além de conhecer uma outra cultura, vou fazer mais amigos e ser independente", comemorou.

O colega Welison Lopes, 16, da escola de referência em ensino médio Dom Vieira, de Nazaré da Mata, disse que espera voltar com o inglês fluente. "Quero estudar, ter bons relacionamentos e, no futuro, retornar sem ser intercambista", disse. Ao ser questionado sobre o que levaria na mala, ele foi rápido. "Vou levar um álbum de fotos, porque, quando a saudade bater, vai ser uma forma de tentar diminuir a falta que vou sentir no início", disse.

Os primeiros embarques já estão marcados para os próximos dias 25 e 26 de janeiro, quando 150 alunos viajam para a Nova Zelândia. Os embarques seguintes serão para a Austrália e a Espanha.



ALÉM de tirarem dúvidas sobre a viagem, os alunos já receberam seus kits de viagem, malas e passaportes



Fonte: Documento do arquivo do PGM- Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 2013.

Imagem 10 – Permanência de estudantes após o PGM para continuidade dos estudos no país estrangeiro

sexta-feira, 5 de maio de 2017 15:15

Secretaria de Educação  Pernambuco

SECRETARIA

- Perfil do Secretário
- Organograma
- Quem é quem
- Galeria dos Secretários
- Fale com a Ouvidoria
- Histórico da Secretaria
- Imprensa
- Mapa da Estratégia 2018

EDUCAÇÃO

- Calendário Escolar
- Modernização de Gestão
- Educação Integral
- Educação Profissional
- Tecnologia na Educação
- Espaço Professor
- Seleções Simplificadas
- Supletivo
- Supletivos Anteriores
- Censo Escolar
- Programa Paulo Freire
- Tecnologia da Informação
- Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

SERVIÇOS

- GRÊs e Escolas
- Correio Eletrônico
- Portaria de Reordenamento
- Gerência de Pessoas
- Licitações
- Marcas SEE
- Links
- Caderno de Especificações
- Formulário
- Recadastramento dos servidores da Educação

SEE NA MÍDIA

- Jornais e Internet
- Notícias
- Educação Conectada

Login:

Assessoria de Comunicação - 22/01/2014 19:45h

Presente especial para estudantes do Programa Ganhe o Mundo

Bom desempenho e dedicação rendem a estudantes a permanência no exterior

As estudantes Vanessa Lima da Mata Silveira e Tamires Nascimento, que já estavam de passagem marcadas para regressarem a Pernambuco nos próximos dias após um semestre de intercâmbio do Programa Ganhe o Mundo (PGM), foram convidadas pela escola e pelas host-families para concluírem o ensino médio em Green Bay, Wisconsin, norte dos Estados Unidos, onde passaram a temporada de intercâmbio.

O convite foi um reconhecimento pela dedicação e empenho das garotas, que são originárias das escolas estaduais Costa Azevedo e Oliveira Lima, em Olinda e Recife, respectivamente.

Os pais e mães receberam a notícia na última segunda-feira (20) e se dizem orgulhosos das filhas. Segundo elas, a direção da escola americana avalia que elas fizeram a diferença graças à dedicação, muitas vezes conseguindo notas melhores que as dos próprios estudantes locais. Elas também concordam que é uma oportunidade única o fato de as filhas poderem ficar no exterior não apenas para conclusão do segundo ano, mas também para completarem o ensino médio e, se possível, cursarem uma universidade.

Com o convite, Vanessa e Tamires se desligam do Programa Ganhe o Mundo. As despesas a partir de agora ficam a cargo da própria escola e da família norte-americana. A própria escola se colocou à disposição para ajudar no que fosse preciso, incluindo a renovação do visto de permanência naquele país.

Nada mais merecido depois de tanta dedicação aos estudos. Vanessa, por exemplo, entra em contato com os pais via Skype somente terças e sábados para não atrapalhar as tarefas diárias. Apesar da saudade, elas voltaram ao Recife em maio para as férias escolares e, depois de um mês, juntas aos pais, voltam para completar o último ano do ensino médio. Além, é claro, de continuarem estudando para garantir novas portas abertas para o futuro.

A exemplo delas, somente neste ano, outros dois estudantes foram convidados para permanecerem nos Estados Unidos. Eles somam a outros seis alunos que, em anos anteriores, também receberam proposta para continuar nos Estados Unidos e na Austrália.

O Programa Ganhe o Mundo vem propiciando intercâmbio cultural a diversos alunos do ensino médio das escolas do estado. Nesse primeiro bimestre de 2014, embarcam para países como Estados Unidos, Argentina e Nova Zelândia 465 estudantes.

Créditos: Ademar Filho



Veja também

- Novo Mais Educação inicia atividades nas escolas da rede estadual**
04/05/2017 17:39:00
- EREM Cardeal Dom Jaime Câmara realiza quarta edição da Mostra de Matemática**
04/05/2017 16:43:00
- Relações Étnico-Raciais é tema de seminário promovido pela SEE**
04/05/2017 09:55:00
- V Festival de Ginástica agita a EREM Oliveira Lima**
03/05/2017 18:25:00
- Escolas estaduais são premiadas em concurso sobre igualdade racial**
03/05/2017 18:22:00

Portal Mape

Av. Afonso Clendense, 1513 | Várzea | Recife-PE |
CEP: 50.810-000 | Fone: (81) 3183.8203
Fale com a Ouvidoria 0800.286.8668

Fonte: Documento do arquivo do PGM - Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 2014.

Imagem 11 – Estudantes intercambistas do PGM Esportivo no embarque para o Canadá



Fonte: Ramalho (2020).

Imagem 12 – Primeira turma do PGM Musical para o Canadá



Fonte: Consed, 2019; Folha PE, 2017; Voz de Pernambuco, 2016.

9 AS HISTÓRIAS DE VIDA DE ESTUDANTES DO PROGRAMA GANHE O MUNDO

As narrativas dos entrevistados sobre as histórias de vida foi o momento mais esperado e que proporcionou aprendizagens para o autor do trabalho e para os entrevistados. A escolha dos estudantes na sequência exposta ocorreu devido à cronologia do tempo em que os estudantes viveram a experiência de mobilidade acadêmica em um dos países de língua inglesa, espanhola e alemã.

Durante dez anos, do período de 2012 a 2022, o PGM esteve em funcionamento em Pernambuco, e isso ocorreu provavelmente devido à conjuntura política do país e de Pernambuco. No ano de 2022, o programa deixou de funcionar no formato que existia e ainda não sabemos como será reestruturado.

Nesta tese nos propomos a pesquisar o período de dez anos de funcionamento do PGM e analisar a experiência de mobilidade de estudantes, as configurações estabelecidas, as redes de interdependência criadas e as táticas adotadas pelos estudantes diante da relação estabelecidos-*outsiders*.

Apresentamos a trajetória de vida de dez estudantes pós intercambistas do PGM e, para isso, estruturamos as histórias de vida através dos retratos sociológicos de Lahire (2004). Ao longo das narrativas, identificamos as disposições desenvolvidas baseadas nas concepções de Lahire (2004) e que foram construídas pelos entrevistados ao longo de sua formação humana. Como analisamos do nascimento até o momento atual dos estudantes, com destaque para a experiência de mobilidade acadêmica, produzimos extenso material.

Ao finalizar as narrativas, estabelecemos a relação de Norbert Elias versus Lahire, que contribuíram para a análise e para os resultados da pesquisa. Em seguida, apresentamos as redes de interdependência estabelecidas pelos estudantes e as configurações incutidas em suas jornadas.

Fonte: acervo pessoal de Arthur Silva Araújo (2013).

9.1 RETRATO SOCIOLÓGICO DE ARTHUR SILVA ARAÚJO - CANADÁ

9.1.1 Quando a história começou...

Na terra das cachoeiras, localizada na Mata Sul entre Gravatá de Primavera e cercada de vários engenhos, Amaraji foi a cidade onde Arthur viveu as primeiras experiências sociais, emocionais e cognitivas.

Ao iniciarmos a primeira entrevista, informamos a Arthur como iríamos construir juntos o seu retrato sociológico a partir de suas experiências. Desde o primeiro momento, ele se mostrou aberto e disponível para contribuir com a pesquisa. A sua vida é repleta de diversas histórias e de como ele observa o mundo, sente as suas emoções e age diante dos obstáculos.

A experiência de mobilidade acadêmica ocorreu no Canadá na segunda turma do Programa Ganhe o Mundo em 2013.

O seu nascimento ocorreu em Recife, mas a sua vida foi desenvolvida em Amaraji (Pernambuco), residindo nesse município até o ano de 2015 quando se mudou para Caruaru para cursar Filosofia.

Arthur¹⁴ é um jovem branco, com vinte e sete anos, cabelos pretos, com um metro e setenta e nove, sorridente, com um olhar cheio de energia, sente-se às vezes tímido, porém, quando está ensinando, sente-se livre e espontâneo. Apresenta um senso crítico diante da vida, das pessoas e de sua trajetória, que tem sua origem nas relações sociais vivenciadas com a família.

A sede de conhecimento fez Artur formar-se em Biomedicina pela Universidade Positivo em Curitiba, cursar Letras pela Universidade Estadual Norte do Paraná (UENP) e se graduar em Filosofia pela Uninter (EAD/semipresencial) em Caruaru e Curitiba. Fez complementação em Pedagogia, assim atuou lecionando na rede pública em Curitiba. Atualmente cursa o Doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) pelo Programa de Pós-Graduação em Informática da Educação (PPGIE) e aguarda homologação do Doutorado Sanduíche pela University of Prince Edward Island e Capes/MEC.

¹⁴ Entrevista concedida por Arthur Silva Araújo autorizada através do documento de autorização de uso de imagem, som da voz, nome e dados conexos (Apêndice D) anexadas nesta pesquisa. Em todo o texto, utilizaremos como identificação da narrativa da entrevistada a indicação de fonte oral: (Arthur Araújo, 2023).

A busca pelo crescimento profissional resultou em uma formação eclética que faz intersecção com as áreas de saúde e humanas. O desenvolvimento de competências possibilitou novas aprendizagens e agregou habilidades que diversificaram o campo de atuação e o seu crescimento pessoal e profissional.

Arthur foi recentemente diagnosticado com TDH¹⁵, submete-se a terapia e tenta entender a si mesmo. A comunicação com o entrevistado é fácil e em muitos momentos resultou na ampliação das discussões, pois a sua performance durante as entrevistas foi distinta.

Ao tratar o TDH, tem feito acompanhamento psicológico e psiquiátrico com o uso do remédio sertralina. Mesmo com o uso da medicação, apresenta problemas para dormir e sente como se seu cérebro não parasse. O corpo não descansa, e ele não para de pensar. No momento em que conversamos, mexia os pés em movimentos ascendentes. Disse que não consegue ficar parado e sabe que o TDH tem como sintoma a hiperatividade, a dificuldade de concentração e a instabilidade.

Diante das descobertas sobre a sua saúde, lembrou que sempre teve dificuldade de concentração e hiperatividade. Ao compreender os seus limites emocionais, tenta controlar o transtorno através de remédios e de autoconhecimento. Para entender o contexto em que Arthur, foi educado vamos retornar a Amaraji.

A cidade é cercada de canaviais e ainda produz açúcar em larga escala. Vários engenhos continuam em atividade e são responsáveis pelo oferecimento de vagas de empregos na região. As três opções de vida para os jovens, segundo Arthur, são trabalhar na agricultura, no comércio ou em Suape, que se localiza de certa forma perto da cidade.

A vida em Amaraji é vista por Arthur como agradável, simples, contudo apresenta características de cidade do interior. Todos se conhecem, especulam as vidas entre si e desenvolvem um nível de vigilância coercitiva que o incomodava. “Se perguntarem quem é o Arthur que foi para o Canadá todo mundo sabe” (Arthur Araújo, 2023).

¹⁵ Os sintomas e o comprometimento do TDAH são frequentemente graves durante a infância e podem evoluir ao longo da vida. Por se tratar de um transtorno de neurodesenvolvimento, as dificuldades muitas vezes só se tornam evidentes a partir do momento em que as responsabilidades e a independência se tornam maiores, como quando a criança começa a ser avaliada no contexto escolar ou quando precisa se organizar para alguma atividade ou tarefa sem a supervisão dos pais. Os indivíduos com TDAH também apresentam dificuldades nos domínios das funções cognitivas, como resolução de problemas, planejamento, orientação, flexibilidade, atenção prolongada, inibição de resposta e memória de trabalho. Outras dificuldades envolvem componentes afetivos, como atraso na motivação e regulação do humor (Brasil, 2022).

Arthur compreende que, mesmo sendo Amaraji uma cidade de mata e canaviais, não há investimento em educação ambiental. Não haver orientação para o desenvolvimento sustentável também o incomodava quando morava nessa região. A percepção que Arthur tem sobre a vida em Amaraji é que a cidade é um grande “Big Brother”. Para ele, na cidade do interior, as pessoas passavam parte de seu tempo em constante fofoca e se ocupavam das vidas uns dos outros. Esse modo de vida sem privacidade foi algo que o inquietava quando morava em Amaraji. O fato de seus pais trabalharem em locais de destaque público contribuiu para que ele se sentisse vigiado e constantemente tendo que ser “exemplo” em todas as coisas que iria realizar.

A minha mãe trabalhava na Câmara de vereadores e todo mundo sabia quem era ela. Como também conheciam o meu pai que era Secretário Municipal da Prefeitura, então todo mundo me conhecia, eu não podia deslizar em nada que todos sabiam (Arthur Araújo, 2023).

Ao perguntarmos sobre o fato de ter que ser “exemplo” na cidade e cumprir regras, Arthur disse que se policiava desde criança e que não tinha dificuldades em cumprir regras. O cumprimento de regras é visto por Arthur como extensão do fato de ser Pedagogo. Isso o auxiliou em sua visão para ajudá-lo como educador quando exerceria, no futuro profissional, a função docente. Sobre isso relatou:

Então, eu sempre me policiava nisso desde criança mesmo. Mas, assim é ruim né? Porque daí você fica muito conhecido. Mas, assim em relação aos estudos, coisas assim, era aquele negócio, ah! o menino de Carminha tirou dez na prova e não sei o quê (Arthur Araújo, 2023).

A vigilância e a exposição são vistas por Arthur com certo incômodo que também dificultava a sua vida. Existe, em sua narrativa, uma contradição entre ser “conhecido” e ser “vigiado”.

O comportamento contraditório de Arthur sobre o cumprimento de regras e o desconforto de ter que ser “exemplo” denotaram que há, na disposição de relação estrita e tensa, dificuldades quanto ao cumprimento de regras a que foi submetido desde a infância.

Arthur não gostava da exposição pública devido ao fato de que seus pais trabalhavam em órgãos públicos, pois sentia-se obrigado a adotar um comportamento regado e vigiado, contudo, em outros momentos, confessou gostar de cumprir regras. Existe também uma oscilação das disposições pública e individual. O entrevistado demonstrou que ser conhecido dificultava a sua vida, porém gostaria de ter uma vida privada e individual.

Ao descrever o seu percurso de vida, Arthur demonstrou preocupação e medo de exposição na época em que morava em Amaraji. Esse medo, de certa forma, foi dissipado no momento, pois vive em outra cidade com outras relações sociais.

O controle social vivido por Arthur demonstra o olhar da sociedade sobre os indivíduos nas relações sociais, tendo em vista que cada sociedade elege padrões estabelecidos e os indivíduos os internalizam. A sensação de vigilância em qualquer espaço foi expressada por ele. Até hoje se sente vigiado quando está em locais públicos. Portanto, a sensação de vigilância ainda se apresenta internamente em Arthur.

A relação de Arthur com as esferas socializantes (família, universidade, igreja) ainda apresenta dificuldades de interação. Ele relatou que até hoje sente que as pessoas olham para ele. Arthur vivencia a transferibilidade de disposições em contextos distintos. O medo de errar e desobedecer às regras foi cultivado por Arthur através de sua autocoerção. Isso foi incutido em sua mente desde cedo nos ensinamentos da família e da igreja.

A preocupação com a imagem dos pais no Brasil também foi refletida no intercâmbio quando Arthur descreveu como tinha que ter cuidado para não prejudicar a imagem dos pais adotivos no Canadá por serem pastores. A transferibilidade em contextos distintos foi identificada na relação de Arthur com os pais canadenses. Arthur levou consigo o mesmo medo que está inculcado em sua estrutura psíquica de exposição da imagem de seus pais, resultantes de seu comportamento que poderia os expor e decepcioná-los.

9.1.2 A configuração familiar e a proteção materna

A família nuclear de Arthur é composta de seu pai (Armando), mãe (Carminha) e a sua irmã (Amanda). A leitura que Arthur faz de seu pai (Armando) é de um homem de sessenta e quatro anos, que gosta de observar e fala pouco. A sua mãe (Maria do Carmo) ocupou o papel de orientação dos filhos em todas as questões. Neste momento estão aposentados e vivem as suas vidas em Amaraji de forma harmoniosa e dialogando sobre questões que envolvem a família.

A relação com a sua mãe é de proximidade e abertura para o diálogo. Em seus relatos existem evidências das orientações de sua mãe, principalmente sobre os valores humanos e de como Arthur precisava manter a humildade em qualquer

situação de sua vida. Com o seu pai, sente uma conexão forte, entretanto sem diálogo aberto. Arthur percebe o pai como uma pessoa antissocial e que sempre esteve reflexivo e em silêncio.

A irmã Amanda tem trinta e cinco anos e é mais velha oito anos. Atua como Psicopedagoga e atende crianças com autismo e problemas de aprendizagem. Ainda reside com os pais, e isso preocupa Arthur por compreender que a sua irmã ainda não se tornou independente como ele.

Na infância Arthur culpava a irmã por tudo, e isso a fazia sempre ser punida pelos pais. Em sua memória, recordou-se de um momento entre eles que culpou a irmã pelo que tinha acontecido, e os dois ficaram na parede chorando. “Eu já tinha feito a presepada já, né? Mas eu nunca me entreguei. Eu nunca disse que fui eu. E dizer não adiantava. Ela já entendia o que ela fez e pronto” (Arthur Araújo, 2023).

Os conflitos entre eles ocorreram na infância devido à superproteção sobre Arthur após o acidente quando tinha três anos. Ao descrever a relação com a irmã, o entrevistado disse que se preocupa porque ela não mudou os pensamentos e a vida. “Como eu moro na capital quero que eles mudem também, mas, isto não acontece. Vivem a mesma vida que estão acostumados” (Arthur Araújo, 2023).

Arthur demonstrou interesse de que os pais e a irmã compreendam a vida de forma diferente e mudem as suas vidas. Isso o deixa inquieto e o faz ver que existem questões culturais na forma como a sua família vive.

Nas relações familiares, reconhece que é crítico e gosta de orientar a família sobre os gastos. Para ele, as vezes precisa ser chato e orientar sobre o que seria mais adequado ou não. Como exemplo, disse que, quando vai comprar carne e pode comprar mais barato e com qualidade, então opta em fazer isso. Em sua percepção, a família precisa pensar em todos os detalhes antes de tomar a decisão de comprar produtos sem análise. Arthur busca ajudar os pais quando eles precisam de apoio financeiro. Sobre as finanças nos disse: “Isso, por exemplo, até hoje eu soube economizar em comida. Mas, eu sempre vou ao mercado e analiso, né? Os valores. O que vale mais e o que vale menos” (Arthur Araújo, 2023).

Arthur acredita que tem o papel na família de orientador das questões devido às experiências que já viveu. As experiências vividas por Arthur são o fundamento de sua necessidade de orientação à família. Ele acredita que, por ter morado fora da cidade, em outras culturas, pode ajudar a sua família a desenvolver uma análise crítica da vida e de seu entorno.

As aprendizagens acumuladas ao longo de suas experiências também são operacionalizadas em sua rotina atual. Por morar em uma grande capital, Arthur disse que precisa administrar bem os gastos e só comprar o que é necessário, evitando o desperdício.

9.1.3 O *bullying* na trajetória de vida

A vida de Arthur se iniciou com momentos de destaque social e educacional através de seu desempenho nos contextos socializantes em que estava inserido e apresenta marcas de sofrimento emocional que tem sido ressignificado ao longo de sua vida.

Em sua trajetória conseguiu minimizar os efeitos do *bullying*¹⁶ sofrido em todas as fases de sua vida através dos ensinamentos de sua mãe e de táticas que tem adotado para superar os momentos de sofrimento vivenciado. O percurso de vida sofrido, através da violência resultante do *bullying*, parece ter sido superada quando os agressores pediram ajuda a Arthur para que os orientasse a ingressarem em universidades através do ENEM no período do Ensino Médio. Arthur de imediato os ajudou e contribuiu para que a maioria conseguisse bolsas de estudo gratuito em faculdades.

Diante de seu ato de generosidade perguntamos se havia relação com os princípios de religiosidade, tendo em vista que ele estava inserido no contexto religioso desde de criança. Para Arthur não há relação de seus atos de perdão com a religiosidade e sim com os ensinamentos de sua mãe. “Nunca procurei a religião pra me defender de alguma coisa” (Arthur Araújo, 2023).

A disposição ascética da mãe de Arthur de garantir que seus filhos internalizassem a humildade como valor moral e atitude diante da vida apresenta-se nas narrativas de Arthur de forma intensa. Existe força nessa disposição ensinada por sua mãe, que o fez perdoar aos agressores que o perturbaram da Educação Infantil até o Ensino Médio. Questionado nesse momento de sua descrição sobre o que o fazia

¹⁶ Lei nº 13.185, em vigor desde 2016, classifica o *bullying* como intimidação sistemática, quando há violência física ou psicológica em atos de humilhação ou discriminação. A classificação também inclui ataques físicos, insultos, ameaças, comentários e apelidos pejorativos, entre outros. O *bullying* se diferencia das brigas comuns – as que chegam às vias de fato ou as que ficam apenas na discussão. Isso é considerado normal por Ciomara e chega, segundo ela, a fazer parte do desenvolvimento. O problema, afirma, é quando se torna algo rotineiro, em que um jovem ou grupo começa a perseguir um ou mais colegas. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34487>.

perdoar, mais uma vez, se tinha relação com as orientações da igreja ou da Bíblia, Arthur afirmou que esse princípio aprendeu com sua mãe e que o pratica.

A busca pela disciplina e pelo autocontrole através dos ensinamentos de sua mãe aponta disposições ascéticas ensinadas na infância. Ao longo de suas narrativas, observamos tensões entre os ensinamentos de sua mãe sobre perdão e o fato de que ela não admitia que Arthur levasse problemas para casa quando sofria *bullying* nos conflitos com os colegas da escola.

O comportamento de sua mãe de valorização da humildade nas relações e simplicidade se choca com a violência sofrida por Arthur em todas as experiências socializadoras em que esteve inserido.

A experiência social e afetiva em sua família foi marcada também pela falta de convívio com os avôs, pois as avós tinham falecido. “Quando eu nasci elas já tinham já morrido. Não conheço o que é um carinho de avó. O pessoal disse que o bolo da minha avó era ótimo” (Arthur Araújo, 2023). Na ausência das avós, Arthur disse que tem várias “avós adotivas” que suprem a falta.

Todavia, o convívio com os avôs foi possível, e Arthur preserva memórias significativas. Com o avô materno, teve poucas experiências, contudo com o avô paterno conta que, quando foi coroinha, o seu avô brincava com ele na hora de dar o dízimo, pois ele ajudava na coleta.

9.1.4 As memórias apagadas da infância

A memórias da infância não podem ser reconstituídas, pois o entrevistado não se recorda devido a um acidente que sofreu aos três anos. Para tentar lembrar-se, já recorreu a médicos, psicólogos, fez hipnose e práticas do espiritismo. Ainda não obteve êxito e continua tentando lembrar de seus momentos infantis.

O acidente ocorreu devido ao descuido de seu tio que estava com ele perto de um cavalo. Arthur nos contou:

Levamos o cavalo para tomar banho no rio e daí eu vi meu tio desamarrando a corda. Então eu fui e amarrei na minha. Quando ele deu as costas aí eu amarrei na minha perna, fiz aquele nó, quando eu puxei o cavalo se assustou e pulou comigo (Arthur Araújo, 2023).

Como consequência do acidente, Arthur não conseguiu se lembrar de algumas das vivências infantis. Ele teve fratura exposta e tem uma cicatriz na cabeça. Sobre o

acidente, disse: “Eu apaguei. Apaguei por completo. Então assim algumas coisas da minha infância esqueci. Eu já fui pra terapia, já fui pra psicólogo. Tentei fazer regressão e não funcionou” (Arthur Araújo, 2023).

O acidente marcou a sua vida e teve como consequência a superproteção de sua mãe e dos familiares. Todos sempre estavam preocupados com Arthur e com a possibilidade de que alguma coisa fosse acontecer que fizesse mal em sua vida.

9.1.5 A educação civilizatória das tias

A educação de Arthur teve a participação de suas tias: Silésia (professora), Vivian (agricultora) e Olívia. Desde cedo contribuíram e influenciaram aspectos importantes da vida de nosso entrevistado e promoveram a inserção de disposições civilizatórias.

Silésia, que tinha quinze anos na época de sua infância, cuidava de Arthur desde pequeno. Nesse momento, os pais trabalhavam, e ela o educava. A relação que Arthur tem com a outra tia Vívian foi descrita como muito forte e com grande respeito. “Assim, essa relação que a gente tem é muito forte, né? Porque eu respeito mais ela do que os meus próprios pais” (Arthur Araújo, 2023).

As tias Silésia, Vivian e Olívia marcaram a vida de Arthur, a sua compreensão do mundo e afetividade. Os seus hábitos foram ensinados a partir das experiências educativas de suas tias.

Silésia e Vívian são sobrinhas da mãe de Arthur, e ele as considera suas tias de coração. Arthur recordou-se que, quando tinha seis ou sete anos, Vivian o orientava em como andar e Silésia em como mastigar os alimentos. Silésia é vista também como uma irmã e há um diálogo permanente sobre os assuntos da vida de Arthur.

Para Arthur, as tias sempre o orientaram no que seria certo e errado. Ele sente que tanto as tias como os pais sabiam que ele iria cumprir as regras e buscar fazer o que seria certo. Isso os deixava sem preocupação sobre como Arthur deveria organizar a sua vida, conforme disse:

Eu era inteligente, eu fazia tudo certo, eu nunca fui chamado na escola, eu nunca briguei, eu nunca tive nada disso. Né? Então assim, são relações que foi, né? Se desenvolvendo ali e eles entregaram tudo na minha mão (Arthur Araújo, 2023).

É interessante como há um carinho especial pelas tias e como elas marcaram sua vida e costumes. As tias buscavam corrigir constantemente a forma de se portar de Arthur. “Eu estava já começando a entender o que é uma escola. Daí foi quando

Silésia sentou comigo e conversou. Daí eu entendi o porquê. Daí hoje em dia eu mastigo certo. Eu tenho uma ética na mesa” (Arthur Araújo, 2023).

O modo de como se portar à mesa, como cortar a alface, como comer coisas grandes ou pequenas, como falar, foram costumes ensinados por sua tia Silésia. Para Arthur esses ensinamentos são um gesto de carinho e ele agradece as orientações. A confiança dos pais e das tias contribuiu na construção emocional e social de Arthur.

Vivian o orientou principalmente em como andar, pois, quando andava, molhava ela com a batida da sandália.

Eu não pisava primeiro certo, eu pisava primeiro pra depois baixar. E quando eu baixava, eu baixava com força e molhava ela. Molhava ela por completo. Quando a gente ia fazer a feira lá no sábado. Sim. Então assim, andar na chuva era horrível (Arthur Araújo, 2023).

A postura crítica de Arthur em sua concepção surgiu como contribuição de sua tia Silésia. Ao lembrar-se sobre os seus ensinamentos, recordou-se que ela sempre o corrigia.

A disposição para a crítica ensinada por suas tias em alguns momentos em excesso dificultou a relação com os colegas da escola. A disposição individualista de Arthur o incentivava às atividades individuais ao invés de coletivas, já que não precisaria depender dos outros. “Eu faço do meu jeito e meu jeito ele é melhor, né? Quando é em grupo eu não gosto, as pessoas se acomodam. Por isso prefiro trabalhar sozinho” (Arthur Araújo, 2023).

A educação promovida pelas tias ocupa papel de destaque na vida de Arthur, uma vez que ele fala sobre elas com muito amor, carinho e respeito. Em seus relatos relembra que no dia das mães, ao invés de presentear ou telefonar para a sua mãe, ele se comunica com Vívian e a parabeniza pelo dia das mães. Isso demonstra que a maternagem das tias influenciou as disposições internalizadas de Arthur. Segundo ele, os pais têm dificuldade no dia das mães. Sobre as dificuldades dos pais, isso ocorre pela falta de suas mães que faleceram.

Arthur direciona a maternagem de sua mãe para a tia Vívian. Devido ao fato de que os seus avós são falecidos, ele acredita que essa data incomoda os pais e eles sofrem. Sendo assim, ele telefona no dia das mães para a sua tia Vívian. “No dia das mães não faço nada. Meus pais sabem que não ligo. Aí ligo pra quem? Pra minha tia Vivian né? Que cuidou de mim. Aí eu ligo pra ela desejando um feliz dia das mães” (Arthur Araújo, 2023).

A preocupação da família de Arthur é o suposto excesso de estudo em sua vida. Em sua trajetória educativa, não havia cobrança sobre estudar, pois, desde cedo, já desenvolveu a disposição de autonomia sobre os estudos. Arthur disse que sempre ouviu a frase: “você quer abarcar o mundo. Tem que parar de estudar” (Arthur Araújo, 2023).

A família não entende porque Arthur ainda continua estudando e fazendo cursos. Em sua perspectiva, Arthur acredita que eles não dizem isso para o desmotivar, todavia por falta de conhecimento sobre o que seria o desenvolvimento educacional.

Na vida de Arthur, além da família, um padrinho é considerado como alguém especial em sua vida. Arthur tinha um problema na mandíbula que dificultou o seu crescimento. Foi diante desse problema que o seu padrinho Marcone se tornou alguém que o ajudou.

Para a correção, dessa dificuldade estrutural da face, Marcone conseguiu uma vaga no Hospital das Clínicas da UFPE onde Arthur fez a cirurgia. O medo de ficar deficiente o preocupou. O processo foi bem-sucedido, e Arthur o convidou para ser o seu padrinho de crisma da Igreja Católica. Esse vínculo de amizade se estende até hoje e a relação de gratidão é destacada por Arthur como muito importante em sua vida.

9.1.6 As experiências escolares e a alfabetização

A alfabetização de Arthur ocorreu em uma escola privada da cidade de Amaraji. Como Arthur teve dificuldade de leitura, a mãe pediu para que ele fosse reprovado na alfabetização. Com isso, ela acreditava que ele poderia melhorar o seu desenvolvimento. Arthur compreendeu que, se não fosse a reprovação, não teria ido para o PGM devido à idade necessária para concorrer ao intercâmbio no futuro. A única memória que consegue lembrar desse momento de sua vida é a reprovação devido às dificuldades de leitura.

A disposição para a leitura e a internalização do hábito de ler foram ensinadas pelas tias Silésia e Vivian, principalmente por Vivian que é professora.

Os pais não tinham o hábito de leitura como elas. Eles davam a Arthur gibis com histórias, contudo não conversavam sobre o conteúdo. Como incentivo à leitura, ele lembra que a mãe às vezes sentava com ele e conversava sobre as histórias de forma esporádica.

As correções de comportamento e hábitos sempre foram uma rotina para Arthur, e isso ocorria através de Silésia e Vivian. As dificuldades de alfabetização foram resolvidas com a participação delas e com os seus ensinamentos.

Assim como os ensinamentos de suas tias são lembrados de forma nítida por Arthur, a vida em Amaraji e as lembranças das brincadeiras da infância estão presentes em sua mente. Arthur disse que tinha alguns benefícios naquele momento em sua vida que era a liberdade. Ele brincava na rua e isso o fazia muito bem. Sobre as brincadeiras, lembrou a do elástico. Nessa brincadeira, o grupo ficava conectado ao elástico e tentava fazer movimentos. Houve outras brincadeiras como o bambolê, corrida e queimado.

A impressão de Arthur sobre a sua liberdade em Amaraji não foi a mesma de seus amigos. Enquanto ele foi livre para brincar e ficar na rua, os seus amigos viveram o controle rígido dos pais. Ele sentia falta desse controle de seus pais.

Quando eu chamava eles pra brincar os pais diziam que eles não iriam porque estavam de castigo, tinham que fazer atividade ou não iriam por causa da hora ou tomar banho. Coisas assim. Eu sentia falta dos meus pais nisso (Arthur Araújo, 2023).

Ao mesmo tempo em que Arthur salientou sobre a sua liberdade, parece ter vontade de ser controlado ou monitorado pelos pais. Eles não exerciam sobre Arthur o controle de outros pais sobre a rotina. Arthur interpretava o controle dos pais dos colegas como cuidado e amor. Com esse controle dos pais dos colegas, Arthur não tinha com quem brincar, algo que o importunava.

O relato de Arthur sobre o controle dos pais de seus amigos e a ausência de seus pais com esse tipo de comportamento apresentou variação diacrônica intra-individual e oscilou entre a relação estrita e tensa com regras versus a relação relaxada. Ao mesmo tempo em que Arthur se sente bem em ser livre e sem o controle dos pais, a falta de controle o incomodava. Parece que Arthur entendia esse controle como afeto e o seu inverso a falta de afeto e cuidado. Quando ocorre essa oscilação o indivíduo pode apresentar uma tensão entre cumprir regras ou não cumprir.

As memórias de Arthur sobre a sua infância estão atreladas ao seu convívio com os amigos e a sua irmã. Para ele, a sua irmã ainda não cresceu, pois ainda permanece na casa dos pais mesmo tendo o seu trabalho e a autonomia financeira. Na percepção de Arthur, a sua irmã não é adulta porque não se tornou mãe de família e cuidou de sua própria vida.

Na infância, eles conviviam com alguns momentos de disputas da atenção dos pais. Arthur admitiu que, em muitas situações, provocava para que a irmã fosse castigada. Por ser menor do que ela, a mãe acreditava que a filha seria a causadora dos problemas entre eles.

Os espaços sociais em que Arthur se desenvolveu, na comunidade, no contexto escolar e na Igreja Católica, foram locais em que ele se relacionou com diversos atores, como: colegas, professores, padres, amigos e família.

9.1.7 A igreja como espaço socializador

As disposições religiosas de Arthur foram marcantes e o conduziram ao confronto consigo mesmo. Em sua trajetória, esteve inserido na Igreja Católica desde pequeno como coroinha, e as crises vocacionais o acompanharam até a adolescência. A relação que Arthur estabeleceu com o sagrado, através da Igreja Católica, o fez buscar respostas e se questionar sobre a sua vocação na adolescência.

Desde criança, dos sete aos dezenove anos, ocupou a função de coroinha da Igreja Católica. Em sua busca vocacional, foi para o convento em Recife aos dezenove anos para tentar entender qual seria o seu caminho na vida. Após a experiência religiosa, entendeu que o sacerdócio não seria a sua vocação.

A influência da Igreja em sua vida representou um papel importante em sua formação. Quando criança participou ativamente das atividades da Igreja e de seus ensinamentos.

Os ensinamentos bíblicos são reconhecidos por Arthur como importantes, contudo opta em não ler ou buscar compreender atualmente. Em sua visão, a leitura da Bíblia o faz ver as possíveis coisas erradas que ele não poderia fazer. Para não lidar com isso, prefere não manter o hábito anterior de leitura. A leitura da Bíblia o deixa com medo de fazer o que é errado e como prevenção prefere não ler. Ele disse que está pecando, no entanto prefere seguir a sua vida sem compreensão do que seria certo ou errado para Deus.

Arthur participou do grupo de crianças da Igreja Católica chamado de “criança missionária” da Capela de Santo Amaro. Ele participava de reuniões com as outras crianças para aprender histórias da Bíblia e catecismo. Foi um preparatório para a primeira comunhão. Eles aprendiam também rezas como o Pai Nosso e a Ave Maria. As regras da igreja eram ensinadas, e o grupo não poderia brigar com os colegas e

ficar com raiva. Não deveria ser “pirangueiro” tinha que dividir as coisas. Eles tinham que repetir os atos de Jesus, descreveu Arthur.

Um dos ensinamentos foi sobre o anjinho do mau que produzia medo nas crianças do grupo. Constantemente tratavam sobre o medo e como deveriam obedecer. Arthur relatou que sentia medo de errar e de desobedecer principalmente a sua mãe. As crianças que se comportassem ganhavam estrelas por bom comportamento. Os professores perguntavam aos pais se eles tinham se comportado bem, havendo comunicação e controle por parte da igreja e da família no comportamento das crianças.

Um dos ensinamentos da igreja foi o de aprender a dividir com os irmãos o pão. Todos precisavam aprender a dividir o lanche como símbolo da obediência do grupo. As brincadeiras sobre a celebração da missa e a imitação do padre foram realizadas por Arthur e seus colegas desde cedo. As disposições de moralismo e rigorismo foram internalizadas por Arthur através dos ensinamentos bíblicos da Igreja Católica. O medo de errar e pecar foi sendo inserido em sua estrutura psicológica.

A obediência aos pais foi um fundamento lembrado por padres e catequistas. O medo de desobedecer estava sempre presente no discurso e na prática dos padres nos ensinamentos. Arthur se recordou que evitava gritar com a mãe, mas, se o fizesse, pedia desculpa rápido, pois estaria pecando.

A cada semana o padre perguntava às mães se os filhos tinham se comportado e sido uma criança de Deus. Quem não tivesse obedecido não ganharia a premiação pelo comportamento que seria uma estrelinha como destaque.

Ao lembrar a influência da Igreja em sua vida, Arthur voltou a citar a sua experiência no convento. Durante a experiência religiosa de Arthur no convento, algumas coisas o perturbavam. Os fatos de ficar parado por muito tempo, não ter mudança na vida e de ter que fazer silêncio durante muito tempo o atormentavam.

O problema maior foi o silêncio. O silêncio foi o pior corte que teve pra mim porque eu nunca consegui ficar em silêncio. Saí por amadurecimento mesmo. Eu vi que não era pra mim, eu tinha um mundo ali ainda (Arthur Araújo, 2023).

O comportamento imposto de submissão no convento também foi descrito como uma dificuldade para Arthur. Por ser diagnosticado com TDH, compreende que havia uma dificuldade cerebral para a sua forma de agir e o comportamento instável que é característica desse tipo de transtorno.

No seminário, havia a prática de orações, cantos e vida contemplativa. Essa rotina para Arthur era agradável, contudo estática, e isso não o fazia bem. Arthur teve

a oportunidade de viver a sua vocação no seminário da Igreja Católica em Recife. O fato de estar imerso no contexto religioso não o fez desenvolver as disposições religiosas que cultivava. A sua relação com o espaço religioso foi de incômodo e desconexão. Porém, o espaço religioso foi um contexto em que Arthur se sentia confortável e feliz mesmo inculcando o comportamento coercitivo da instituição.

No espaço escolar, a experiência socializadora de Arthur garantiu as aprendizagens cognitivas, contudo foi retratado como um lugar de sofrimento e *bullying*.

As experiências do Ensino Médio antes do intercâmbio foram semelhantes às do Ensino Fundamental quanto ao desconforto e ao desgaste emocional praticado pelos mesmos agressores.

9.1.8 A experiência socializadora no Ensino Médio antes do intercâmbio

A rotina na escola de Ensino Médio foi exaustiva, principalmente por ser a primeira turma da escola de primeiro ano. Houve a necessidade de adaptação para alunos e professores. A escola nunca tinha trabalhado com uma turma de Ensino Médio.

Arthur tinha como método estudar na escola e não levar atividades para casa. Isso ocorreu em toda a sua trajetória de ensino. A disposição de modo prático de aprendizagem foi aplicada por Arthur em sua dinâmica de aprendizagem. Para estudar, não havia uma sistematização de organização e planejamento inicialmente. Sobre a rotina escolar, disse:

Eu nunca tive isso. Mas, é por opção mesmo, eu não gostava de estudar em casa. Eh quando eu estudava em casa eu ia pra o sofá que era o único lugar que eu conseguia estudar. Sendo que eu sempre estudava na escola (Arthur Araújo, 2023).

As disposições de planejamento não foram visualizadas nas experiências educacionais de Arthur da educação infantil ao Ensino Médio. Contudo, após o Ensino Médio, Arthur desenvolveu o hábito de estudar de forma metódica e com o uso de agenda, havendo mudança interna ou apreensão de um novo comportamento. Isso foi evidenciado em seu comportamento atual no momento em que cursa o doutorado.

As entrevistas para a pesquisa ocorreram com horário marcado e seguindo a disponibilidade de sua agenda. Tivemos indícios de que a disposição de planejamento foi sendo inserida na vida de Arthur de acordo com as demandas do contexto. Não podemos definir se tem relação com o seu TDH e com a necessidade de fazer várias

coisas ao mesmo tempo. O que vimos foi que atualmente Arthur utiliza a agenda e planeja as suas ações acadêmicas, profissionais e pessoais.

Em 2023, Arthur reencontrou a sua família adotiva depois de dez anos e relatou como organizou cada detalhe dessa experiência. No transcorrer de seus relatos, iremos detalhar esse momento em sua vida.

As disposições de liderança e iniciativa se materializaram nas descrições realizadas por Arthur desde a educação infantil. As suas tias professoras foram fundamentais para que ele desenvolvesse um comportamento ativo e com iniciativa diante da vida. A influência de suas tias em sua educação foram detalhadas em seus relatos e demonstrou como elas marcaram a sua vida pessoal e afetiva.

Os espaços socializantes (igreja e escola) contribuíram em sua formação humana e o ajudaram em seu crescimento intraindividual comportamental.

Nas atividades escolares, Arthur participava como liderança na sala de aula e atribuiu esse comportamento às tias porque são professoras. Ele disse gostar de ensinar e pensar o mundo de forma pedagógica. Por isso, fez questão de complementar a sua formação com o curso de Pedagogia.

A apetência para ensinar e competência foram internalizadas durante o Ensino Médio quando Arthur substituía os professores. Arthur relatou que fazia essa atividade com prazer e liderança. Desde o Ensino Fundamental, Arthur pedia aos professores para dar aulas e ajudar os colegas. “Mesmo sem saber o assunto eu pedia para dar aulas” (Arthur Araújo, 2023). No Ensino Médio, pela falta de professores, substituía quando eles faltavam. Não sabe como fazia isso, pois não sabia bem sobre cálculo. “Na hora de física, matemática mesmo sem saber cálculo eu dava aula” (Arthur Araújo, 2023).

Nas aulas de inglês, história e sociologia, também substituía os docentes e gostava. Sendo assim, os professores pediam a sua ajuda. Além do prazer em ensinar, Arthur tinha a intenção em aprender no mesmo momento em que ensinava como preparação para o vestibular.

A ausência de professores com formação específica foi citada por Arthur como preocupante e que o perturbava muito. “O professor de matemática ensinava biologia e o de português história” (Arthur Araújo, 2023).

A relação com os colegas de Ensino Médio também causava em Arthur desconforto e sofrimento emocional. Em sua visão, a turma é vista como alegre e que brincava muito. O entrevistado disse que parecia que eles estavam agitados todo o

tempo devido aos hormônios. Com isso, os professores tinham certo desgaste quando se tratava dessa turma de primeiro ano do Ensino Médio.

O comportamento da turma é visto por Arthur como desnecessário mesmo entendendo as questões hormonais. Havia uma relação de força e desrespeito dos estudantes. Uma das dificuldades é que os professores não entravam na brincadeira da turma, e isso ampliava o distanciamento e a relação de hierarquia docente. “Quando a gente terminou o ensino médio, né? Daí quando dizia que era a última aula daquele professor, a gente rasgava as coisas e jogava as coisas pra cima” (Arthur Araújo, 2023).

A turma agia de forma violenta com ele e alguns colegas. Perguntamos se ele participava dos momentos “alegres” da turma de brincadeiras. Ele disse que participava para não ficar de fora e sofrer mais *bullying*. Para ele seria uma questão de estratégia de sobrevivência ao grupo. Aparentemente Arthur entendia o ato de participação como tática de sobrevivência.

A descrição que Arthur faz de sua trajetória desde a infância até a fase adulta é apresentada com sofrimentos e marcas causadas pelos agressores. A estratégia de agir como eles nas brincadeiras nem sempre funcionava como estratégia de sair do foco da agressão e sentir-se parte do grupo, pois eles se voltavam também para atacar Arthur e vitimizá-lo. A impressão que tivemos nos relatos de Arthur foi de que o sofrimento causado pela violência verbal pode ter causado problemas emocionais. O comportamento dele demonstrou contradições em seu comportamento.

Durante o recreio Arthur ficava em alguns momentos na sala dos professores conversando com eles. Um tema que o chamava a atenção foi o da educação especial.

A proximidade com os adultos que ocupavam papel de autoridade é uma constância na trajetória de Arthur. Desde de jovem, ele parece acessar os contextos em que estava inserido através da participação de um adulto que vê nele uma postura distinta dos jovens de sua época. Um dos conflitos que Arthur relatou nas relações interpessoais é não se encaixar em espaços ou interesses com jovens de sua idade. Ele prefere interagir com pessoas mais velhas com um nível de conhecimento superior aos jovens de sua idade. Arthur disse que até hoje tem dificuldades de interação com pessoas de sua idade por entender que eles não têm muito a compartilhar, pois não tiveram muitas experiências.

As disposições intelectuais foram forjadas nas experiências escolares de Arthur e se tornaram disposições escolares-pedagógicas. A forma como se expressa e as

sequências pedagógicas dos fatos em sua vida demonstram que Arthur assumiu uma postura pedagógica incentivada e herdada de suas tias, sendo uma das disposições fortes que estão presentes nas narrativas de sua trajetória. Em todos os contextos em que Arthur interagiu, ele adotou a postura de docente e de ensino.

Em muitos momentos das entrevistas Arthur descreveu a sua dificuldade em relaxar e viver o presente. A sua mente não o deixa descansar e parece não permitir que ele usufrua de forma tranquila do momento presente.

A relação de Arthur com a maioria dos professores foi de proximidade e apoio. Dentre eles citou o professor de português Luís Antônio, que o ajudava e estimulava a buscar novos caminhos. Foi nessa amizade que surgiu o seu interesse pela Filosofia. O seu agradecimento ao professor foi descrito em sua dissertação de Mestrado Profissional.

O professor Luís Antônio foi muito importante na trajetória de Arthur, pois sempre o incentivava a ganhar o mundo e a descobrir novas coisas. Ainda conversam e se encontram quando Arthur vai à Amaraji. Nas dificuldades de violência através do *bullying*, o professor Luís Antônio defendia Arthur dos colegas, suspendia os agressores e chamava os pais para tentarem resolver essas dificuldades. O professor disse a Arthur que ele foi o único que se destacou do colégio e que ele iria chegar muito longe. O incentivo ao desenvolvimento da disposição intelectual e científica foi incentivado pelo professor Luís Antônio e por outros docentes que visualizavam o potencial de Arthur.

Em suas memórias escolares do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, ele vivenciou vários episódios de agressão por seus colegas. As descrições realizadas por Arthur de suas vivências escolares e na comunidade, ao recordar-se das práticas de *bullying*, ainda o incomodam, mas o desconforto é suplantado por sua necessidade em cumprir os ensinamentos de sua mãe de manter a generosidade e a humildade, mesmo diante de seus agressores.

Durante o Ensino Médio, Arthur relatou vários episódios de violência promovida pelos colegas que, em todo o momento, o constrangia. Em meio as dificuldades relacionais na escola, Arthur canalizou o sofrimento através da arte, desenvolvendo as disposições para arte e cultura, que fizeram parte da sua história e de seus amigos desde criança. O grupo de crianças brincava na rua durante a infância e integrava um grupo de teatro itinerante. As peças teatrais reproduziam os grupos da época como Calypso e Rebeldes. Desde esse período, os colegas implicavam com Arthur e os colegas que participavam do grupo. Uma das causas do *bullying* para ele foi o fato de

que havia gestos e trejeitos reprovados pelo grupo de colegas da escola.

O grupo de amigos de Arthur dançava a coreografia das músicas e se apresentava em eventos. Eles também imitavam os grupos: Magníficos e Limão com Mel. O grupo teatral e de dança fazia convites e cobrava a entrada das pessoas. Os colegas da turma, ao observar o grupo, riam e o ridicularizavam. Arthur disse que as agressões foram intensificadas desde esse momento. Os mesmos colegas agressores o procuraram para que ele os ajudasse a entrar na universidade após o intercâmbio. Nesse período Arthur recordou que eles diziam: “Arthur, você é descolado”.

A vida escolar de Arthur do Ensino Fundamental até o Médio teve a companhia destss colegas agressores, pois na cidade só havia uma escola pública. Não havia possibilidade para mudar de escola ou tentar contornar essa situação. Os motivos que poderiam instigar a prática de *bullying* pelos colegas no contexto escolar em específico, segundo Arthur, não podem ser identificados, pois esse fenômeno o acompanhou em todas as fases da vida, inclusive no Mestrado Profissional. Esse fenômeno sofrido por ele foi, portanto, citado em quase todos os momentos de sua trajetória.

A cada momento durante a entrevista, Arthur demonstrou que apreendeu as disposições intelectuais, de planejamento e de liderança. Com a repetição dos fenômeno de *bullying* em todos os espaços socializantes em que Arthur está inserido, podemos identificar indícios de que houve a transferibilidade de disposições de Arthur diante dessa violência em outros contextos socializadores.

Quando pensamos no *bullying* entre pares, compreendemos que é um problema escolar histórico no mundo e no Brasil. Somente na última década têm sido realizadas ações com estudantes, famílias, professores e comunidade escolar, como ações de prevenção ao *bullying*. Isso tem ocorrido também para atender à legislação brasileira¹⁷ que prevê punição para os agressores.

Como citado anteriormente, Arthur tinha uma boa relação com os docentes do Ensino Médio. Ainda assim, foi o professor de matemática do Ensino Fundamental que instigava a turma a realizar o *bullying* com ele. A relação de agressão resultou em bloqueios quanto ao estudo da matemática. Com isso, houve uma relação de violência emocional não entre pares e sim vertical.

¹⁷ A legislação brasileira, através do Decreto nº 12.006/24/2024, instituiu o sistema nacional de acompanhamento e combate à violência nas escolas e regulamentou a Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023, com a finalidade de promover ações integradas entre o Governo Federal, Estados e Municípios para redução da violência escolar e de práticas do *bullying* nas escolas. Fonte: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.006-de-24-de-abril-de-2024-556223723>

As dificuldades de relacionamento com os colegas interferiram nas atividades escolares em todas as séries. Isto contribuiu para que Arthur preferisse atividades individuais. Para ele, o trabalho coletivo requer mais trabalho e a participação de outras pessoas, assim seria uma dificuldade para Arthur em lidar com a possibilidade de erros. “Acho bem melhor o individual, porquê faço do meu jeito e consigo transmitir do meu jeito. Não tenho que trabalhar a paciência” (Arthur Araújo, 2023).

Ao tentar regatar as causas e origem do *bullying* na escola, Arthur lembrou que, quando tinha dez anos e estava no Ensino Fundamental, já sofria violência e preconceito por tirar notas acima da média. Nesse período, ele começou a não gostar de tirar dez e se destacar na sala de aula para evitar a violência e agressividade dos colegas.

Em meio a esse processo difícil de violência verbal e física, Arthur aprendeu cedo de que a sua mãe não aceitava que ele chegasse em casa contando que houve algum problema na escola. Em seu discurso, a sua mãe orientava que os problemas tinham que ser resolvidos na hora que acontecessem. Sobre isso, ele disse: “minha mãe sempre disse que eu não chegasse com problemas. Tinha que resolver onde acontecesse” (Arthur Araújo, 2023).

Como estratégia de prevenção ao *bullying*, Arthur resolveu não tirar dez e acertar todas as questões das provas mesmo sabendo o conteúdo, conduta que ele repetiu durante o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Ainda hoje Arthur se incomoda quando as pessoas dizem que ele é inteligente. O fato de ser aplicado nos estudos e tirar a maior nota inquietava os colegas da escola, o que dificultava a relação entre eles.

Eu não gosto disso, eu não gosto quando as pessoas dizem, Arthur tu és inteligente, tirou dez. Não é isso, eu não gostava. Então assim, eu fui levar um *bullying*, aí cada série que eu passava fui levando *bullying* (Arthur Araújo, 2023).

Uma das memórias do *bullying* sofrida por Arthur aconteceu no recreio da escola pública. Os colegas jogavam coisas em sua merenda e colocavam a sua mochila no lixo da sala de aula.

Nos relatos de Arthur, os agressores são personagens de destaque relevante em sua narrativa. Isso pode ter ocorrido devido ao fato de que foram anos de violência sofrida. Quando perguntamos sobre os amigos que não foram agressores, Arthur disse que tinha alguns amigos que o defendiam em muitas situações. Arthur desenvolveu a sociabilidade com os amigos mais próximos e ainda mantém contato com eles.

A disposição para agressividade defensiva foi sendo amenizada através dos esportes como suporte para lidar com a raiva das agressões do *bullying*. Arthur encontrou no esporte um instrumento que o ajudou na sublimação de sua raiva e impossibilidade de autodefesa. Procurou respirar melhor para manter a calma e a mente tranquila. “Se eu levava *bullying* eu descontava em alguma coisa” (Arthur Araújo, 2023). Foi quando, com dez anos, ele começou o *taekwondo* e lutou até os dezenove anos.

Ao lutar, disse que destravava a intenção e a raiva, pois tinha um saco de pancada para extravasar a energia.” Eu batia forte, né? Enfim, então isso que foi me ajudando, né? Entrava de um jeito e saía de outro. Eu nunca deixei ficar preso na minha cabeça” (Arthur Araújo, 2023).

Neste momento iremos conhecer a experiência de mobilidade de Arthur e a contribuição da família brasileira e da canadense para que essa etapa de sua vida fosse possível.

9.1.9 A contribuição da família brasileira para o intercâmbio

A participação da família brasileira de Arthur foi fundamental para que ele pudesse ir para o intercâmbio. A sua mãe Carminha foi a primeira a acreditar e ajudá-lo no processo de intercâmbio. O seu pai ficou reticente sobre o intercâmbio, pois tinha medo de que acontecesse alguma coisa com o seu filho. Nesse momento no Brasil, havia uma novela que apresentava o sequestro de pessoas para a Turquia. Devido à novela, o seu pai resistiu em deixar Arthur participar do intercâmbio.

A sua mãe interferiu para que o pai aceitasse o intercâmbio de Arthur, e ele concordou mesmo com medo. “Até hoje eu estou no doutorado e ele se preocupa. A minha mãe se acostumou. Ela sempre disse, deixa Arthur viver” (Arthur Araújo, 2023).

9.1.10 A experiência de intercâmbio no Canadá

A experiência de intercâmbio de Arthur ocorreu em 2013, sendo ele um dos representantes da segunda turma do Programa Ganhe o Mundo. O intercâmbio de Arthur ocorreu no segundo edital do PGM no ano de 2013 (setembro) até (fevereiro) 2014. Faz dez anos que ele viveu a experiência de mobilidade acadêmica.

Para Arthur o seu interesse inicial foi de fazer turismo, conhecer o mundo e as outras culturas. Ele não tinha dimensão do que seria essa experiência e quais seriam os efeitos em sua vida. A sua maior preocupação no intercâmbio foi a dificuldade de comunicação em inglês, sendo essa uma das causas de ampliação de seu choque cultural que resultou em recusa em falar inglês quando chegou ao Canadá.

O embarque ocorreu sem maiores problemas e foi uma verdadeira festa para os pais de Arthur e os seus colegas. Ele relatou que estava nervoso, no entanto conseguiu disfarçar o sentimento de medo.

O seu pai, após a viagem, adoeceu e passou uma semana internado devido à separação de Arthur. Para minimizar a saudade, Arthur tinha que falar com os pais todos os dias por *Skype* ou *WhatsApp*.

9.1.11 A experiência de mobilidade acadêmica no Canadá – o desembarque

O desembarque no Canadá foi para Arthur um momento difícil e repleto de expectativas positivas apesar do medo. Ao chegar, encontrou a sua primeira família e a coordenadora internacional. Quando os canadenses falavam com Arthur, ele respondia “yes”, não sabendo dizer outra palavra. Ele entendia a pergunta e não conseguia responder. “A primeira coisa que eu percebi: eu disse putz, o que foi que eu fiz?” (Arthur Araújo, 2023).

Ao iniciar a experiência de intercâmbio no Canadá, Arthur se negava a falar em inglês e tinha dificuldades de comunicação com a família. A primeira família que o recebeu era composta pelo pai e pela mãe. Por serem imigrantes, o pai estava esperando que a mãe pudesse ir para o Canadá. Nesse período, o pai trabalhava o dia todo, situação que dificultava a comunicação entre eles. A atitude de Arthur ampliou o choque cultural, e o sofrimento foi intensificado.

A cada necessidade de comunicação, ele evitava o contato com as pessoas por não saber falar inglês. O medo de sair na rua, ser parado pela polícia, ser questionado, o medo de errar afastavam Arthur do convívio social e emocional do seu entorno. A sua resistência em adaptar-se tornou-se um problema para todas as equipes que tinham como finalidade proporcionar ajuda.

A sua primeira família, por questões de vida familiar e logística, não conseguiu ajudar Arthur em suas dificuldades escolares e de comunicação. Sendo assim, Arthur solicitou a troca de família.

A turma de intercambistas do PGM não estudou o idioma antes da viagem devido ao tempo. Isso foi um dos problemas que dificultou inicialmente a sua experiência. Muitos colegas pagaram um curso privado para conseguir estudar com o tempo necessário. Por questões financeiras, Arthur não conseguiu se preparar.

A dificuldade de Arthur sobre a língua foi enfrentada em algumas edições do PGM. Isso ocorreu nas primeiras edições e pode ser um ponto de melhoria e crítica para que o programa reveja a estrutura de trabalho e melhore o apoio para o estudo de línguas.

Ao relatar as dificuldades à coordenadora do intercâmbio, ele se mudou para outra casa. Na segunda família, conseguiu interação e tornou-se parte da família.

Para Arthur, o seu choque cultural foi difícil devido ao fato de que a sua turma de intercambistas foi a segunda que viajou pelo PGM e por não haver tempo suficiente para preparação através do curso de línguas. A dificuldade em se comunicar foi uma das barreiras que o deixava com um nível de estresse elevado e negação em falar o idioma.

9.1.12 A família canadense – adoção afetiva

A segunda família Canadense era composta por duas irmãs (Sara) e um irmão (Rian). Os pais eram pastores da Igreja Exército de Salvação. A relação com essa família é considerada por Arthur em alguns momentos mais afetiva do que com a do Brasil. Em muitas situações, ele sentia que fazia parte da família.

A família era afetiva, conversava muito, passeavam, viajavam, tinha uma rotina de inserção e cuidado no bem-estar de Arthur. As irmãs o ajudavam na escola na comunicação inicial e ensinavam a ele expressões em inglês. O fato de terem a mesma idade cronológica ajudava na interação e afinidade.

Com o seu irmão Rian, jogava no computador e mantinha uma fraternidade afetuosa. A relação com a irmã Sara foi semelhante ao comportamento que Arthur tinha com a irmã Amanda (brasileira). Eles estavam sempre brigando entre si. Parecia que ele estava vivendo as dificuldades com a sua irmã Amanda (brasileira). Após cada briga, faziam as pazes e estavam fazendo carinho um no outro.

Na escola tinha o cuidado de não dar trabalho à família canadense. Arthur tinha como objetivo tentar fazer tudo certo para que os pais canadenses se orgulhassem dele. O mesmo sentimento realizado com os pais brasileiros.

Certo dia ele conversava com o professor de Geografia e perdeu o ônibus. Com isso, teve que chamar o seu pai para buscá-lo. Isso o atormentava diariamente, pois não queria mudar a rotina de seus pais canadenses.

Arthur tinha medo de fazer as coisas e de manchar a reputação dos pais adotivos por serem pastores e cumpridores de regras. Isso foi descrito no início de sua narração quando descrevia o medo de errar diante de sua família no Brasil e da comunidade que o cercava. Vimos que houve a transferência de disposições mesmo estando em outro país e na companhia de pais adotivos.

Os pais adotivos de Arthur eram pastores da Igreja do Exército de Salvação e tinham uma dinâmica de participação efetiva. Uma das dificuldades de Arthur foi de acompanhar a família para a igreja, pois ele pensava que teria que se converter e havia preconceito quanto à religião protestante. Ele entendia que, por ser católico, precisava ir para a sua igreja.

Para resolver essa questão, os pais chamaram Arthur para conversar e expuseram o fato de que não havia problema em ir para a igreja protestante, que ele precisava estar aberto a novas experiências. No entanto, ele não poderia ficar só em casa. Arthur considerou a conversa proveitosa e que provocou nele mudança quanto a suas concepções de fé. Em sua família no Brasil, existem pessoas evangélicas e católicas. Ambos se respeitam, e isso nunca foi um problema.

As disposições religiosas de Arthur foram confrontadas diante da família canadense, que, através do diálogo, expôs as concepções de fé católica e protestante e que o fato de ele ir para a igreja protestante não influenciava as suas convicções católicas.

O fato de Arthur ter compreendido que não haveria problema em ir à igreja evangélica o fez modificar a sua disposição que parecia consolidada. Com isso, observamos que a sua disposição religiosa anterior foi enfraquecida, oportunizando novas competências e mudança.

A ida à igreja foi tranquila e ocorreu sem maiores problemas. Arthur reconheceu que se sentiu bem e que gostou de frequentar a igreja. Ao mesmo tempo que frequentava a igreja de sua família adotiva, ele assistia à missa pela internet no canal de nossa Senhora Aparecida do Brasil. O medo de ser convertido foi superado e não o incomodava mais. O povo canadense consegue viver com diversas culturas e respeito. Arthur disse que o problema dos evangélicos é a questão das imagens e a sua adoração, e isso o aborrecia muito. A sua devoção à Nossa Senhora de Fátima

sempre foi fundamental em sua vida. No Canadá, foi visitar a Igreja Católica em seu bairro e conversou com o padre, que disse a Arthur que foi ao Brasil para a jornada mundial da juventude.

A família canadense gostava muito de festas e comemorações. No aniversário de Arthur, ele ganhou uma Bíblia e vários presentes.

9.1.13 A escola internacional

A Escola internacional era grande e com diversos recursos de estrutura. O apoio dos professores a Arthur foi destacado por ele. Os professores acompanhavam as dificuldades e pediam para que ele ficasse alguns minutos a mais para suporte pedagógico.

As recordações da escola canadense foram descritas como um momento de tensão e superação. A resistência em comunicar-se em inglês foi uma barreira que parecia no momento intransponível para Arthur. O comportamento demonstrado diante de sua postura irredutível e o medo de falar contribuíram para que as suas disposições entrassem em estado de vigília.

O medo de falar e a resistência em interagir com os canadenses em inglês causaram em Arthur um estado de vigília de suas disposições no espaço escolar canadense. Esse bloqueio temporário foi superado quando Arthur se sentiu amado pela segunda família hospedeira, que o ajudou em todas as fases da experiência de intercâmbio e o adotou emocionalmente como filho. O amor o ajudou a desbloquear-se e a interagir em inglês desenvolvendo competências.

A experiência na escola internacional também foi vivenciada com o fenômeno do *bullying* dos colegas canadenses. Arthur mencionou que o *bullying* contra ele foi realizado de forma virtual. Os colegas falavam no aplicativo sobre Arthur e ficavam rindo. Diante desse comportamento dos colegas, Arthur denunciou à direção da escola, que proibiu o uso do aplicativo e que estipulou que parassem de incomodá-lo.

Arthur teve que administrar o *bullying* que o incomodava, a dificuldade da comunicação e o choque cultural. O choque cultural foi se dissipando à medida que o medo de falar inglês foi desaparecendo, e isso ocorreu principalmente pelo apoio da segunda família canadense como relatamos. Arthur descreveu a família canadense com muito carinho, gratidão e amor.

Antes de começarem as aulas, os professores também conversavam com Arthur com bastante calma para deixá-lo tranquilo. Os irmãos adotivos também o acompanhavam à escola para ajudá-lo nas dificuldades e também estudavam com ele em casa. Isso o fez avançar no entendimento da língua.

A dificuldade de comunicação com o idioma e a recusa em falar em inglês mobilizaram a coordenadora internacional no Canadá e o PGM no Brasil. Todos tentavam ajudar Arthur a vencer as dificuldades e acreditar que poderia aprender o idioma. A primeira atitude da coordenadora da escola foi retirar de Arthur o tradutor do celular. Com isso, ele teve que se esforçar para entender o idioma, mesmo que ficasse mais nervoso ou agitado.

Em meio a esse contexto, houve um encontro que marcou a vida de Arthur. Ele disse que estava sentado no pátio, e o diretor da escola perguntou o que ele queria fazer quando terminasse os estudos. Arthur tentou dizer que gostaria de fazer Psicologia. Só que a sua pronúncia não foi entendida pelo Diretor. “Eu tentava falar psicologia, mas, não saia. Ele não entendia” (Arthur Araújo, 2023).

Para tentar se comunicar Arthur escreveu no papel, entretanto o diretor não aceitou, pois queria que ele falasse. No final do intercâmbio, o diretor fez a mesma pergunta, e Arthur falou, foi entendido e conversaram em inglês. O encontro com o diretor da escola internacional no final de seu intercâmbio antes de sua volta para o Brasil nos ajudou a compreender os aspectos diacrônicos das variações intra-individuais das crises do estado de vigília das disposições de Arthur que foram ativadas com o apoio da família canadense.

A recusa em falar em inglês e o seu medo de exposição por não saber se comunicar foram superados, e o seu encontro com o diretor, em que ele faz as mesmas perguntas e Arthur consegue se comunicar em inglês, além de desmistificar o medo de falar o idioma, fez o estudante entender que se apropriou da disposição linguística e da competência comunicativa.

Arthur reconheceu que, quando tiraram tudo dele, o tradutor pelo celular ou a possibilidade de escrever, ele internalizou o idioma, e isso o ajudou.

9.1.14 A volta para o Brasil – escola de Ensino Médio-retorno

O retorno de Arthur ao Brasil após o intercâmbio foi descrito como um momento difícil, que se assemelhou ao choque cultural que tinha vivido antes de chegar ao

Canadá. Ele se sentiu como alguém que não tinha mais nada a ver com Amaraji e arredores. Ao voltar à escola para continuar o Ensino Médio, Arthur teve que lidar com situações desconfortáveis como o retorno ao *bullying* dos colegas e o constante teste se ele de fato falava inglês.

As mesmas situações constrangedoras continuavam na vida de Arthur e em sua rotina. Assim como antes do intercâmbio, alguns amigos o defendiam e os outros o atacavam. Sobre como se sentia, disse:

Eu nunca conseguia ficar calado, eu sempre ficava agitado, então a minha agitação me proporcionou essa hiperatividade, digamos de não ficar calado, né? Ou seja eu tenho que ficar andando ou eu tenho que ficar pensando né (Arthur Araújo, 2023).

Nas avaliações, Arthur continuava tentando tirar notas menores para não chamar atenção dos colegas assim como fez no Ensino Fundamental. O mesmo comportamento se instalou após o intercâmbio.

Os colegas, diante dos resultados e da aprovação de Arthur na faculdade, foram pedir ajuda a ele para que os orientassem a concorrer ao Prouni. Foram os mesmos agressores de toda a sua vida escolar. Eles diziam: “Arthur, você é mais esperto que a gente. Pode nos ajudar a passar? Tu sabes como fazer isso tudo” (Arthur Araújo, 2023).

Arthur, ao receber o pedido dos colegas agressores, resolve ajudá-los em todas as etapas do processo seletivo para o Prouni.

Aquelas pessoas que me trataram mal eu poderia também tratar assim. Né? Mas eu vi que eu não podia me rebaixar dessa forma. Né? Porque se eu tenho inteligência não é à toa que eu vim pra esse mundo. Eu tenho que mobilizar alguma coisa. Então assim, eu tinha um pensamento que eu tinha que ajudar. Mesmo tendo aquela dor lá no fundo, né? Do que aconteceu comigo de tudo que aconteceu (Arthur Araújo, 2023).

O apoio de Arthur foi decisivo para que os colegas pudessem entrar na universidade, e isso é lembrado por todos no grupo que preservam de *WhatsApp* até esses dias. As agressões pararam principalmente pelo fato de que foram ajudados por Arthur. Para Arthur os colegas viram que ele evoluiu e eles não. Ficaram estacionados em suas vidas no interior.

O ato de perdão de Arthur poderia ser relacionado a sua experiência religiosa. Mas, segundo ele, não tem relação. Para ele simplesmente cumpre os ensinamentos de sua mãe de ser humilde e fazer o bem em qualquer situação. A sua mãe sempre dizia que ele não deveria ter espírito de rico e sim de simplicidade para não esquecer

a sua origem humilde. As atitudes de superação de Arthur são vistas por ele como resultantes de seu amadurecimento emocional após o intercâmbio.

Durante a pandemia ele participou de nove intercâmbios em EAD em diversos países. A necessidade de conhecimento não tem limites ou barreiras. “Eu gosto de estudar. Eu tenho sede de estudar. Eu não tenho sede de trabalhar” (Arthur Araújo, 2023).

Ao comparar-se aos colegas, Arthur reconheceu que o seu nível de desenvolvimento superou os colegas. As disposições analítica e estratégica foram evidenciadas quando Arthur lembrou que a escolha do idioma inglês foi estratégica e surgiu após a leitura do edital do PGM.

No processo seletivo os colegas não tinham lido que só haveria vaga para inglês e não espanhol. Mesmo assim todos se inscreveram em espanhol. A escola só iria oferecer curso de línguas para inglês justamente porque não tinha espanhol no processo seletivo. Após o resultado das inscrições, eles descobriram o que Arthur já sabia. As competências de leitura e análise foram também elogiadas pelos colegas quando pediram ajuda para aprovação no processo seletivo das universidades.

Ao finalizar o Ensino Médio, Arthur tinha como objetivo de vida sair de Amaraji e mudar a sua vida. Sendo assim, dedicou-se a lecionar para os intercambistas através do PGM e ensinar em uma escola privada. A família não teria condições financeiras para ajudá-lo. Para concretizar o seu sonho, buscou juntar dinheiro para garantir a sua realização.

Arthur, antes do intercâmbio, desenvolveu a disposição para crer que os seus sonhos poderiam tornar-se realidade. Em suas narrativas, lembrou que não se sentia parte da comunidade em que residia. Ele sonhava em conhecer novas culturas, pessoas e cidades. Havia dentro dele a necessidade de mudança e de conquista de novos espaços.

Certo dia, Arthur, ao conversar com o seu pai sobre o seu desejo em viver novas experiências, foi perguntado por que sempre teve vontade de ir embora. Nesse diálogo, Arthur compartilhou que precisava viver experiências que não seriam possível em Amaraji e que, ao viver essas experiências, tornou-se um ser humano mais livre e feliz.

Para ajudar os futuros intercambistas, Arthur participava das reuniões de pré-embarque. O apoio em tais reuniões para os estudantes fez com que Arthur revivesse as dificuldades do intercâmbio e seu confronto com a religião. Ao falar sobre a

experiência de intercâmbio dele, um dos pais que seria evangélico não gostou de saber que Arthur (católico) frequentou a igreja de seus pais canadenses (evangélicos). Mesmo explicando que não houve problema em conviver com o diferente e que a experiência foi positiva, o pai da estudante a fez cancelar o intercâmbio.

As dificuldades do choque cultural foram tão intensas que promoveram em Arthur a busca de soluções para esse momento na vida dos intercambistas. Sendo assim, ele se propôs em pesquisar no Mestrado Profissional esse tema, buscando entender como os seus pares conseguiam lidar com essas dificuldades.

As disposições para leitura e escrita acadêmica e científica estão presentes no perfil de Arthur. Em sua dissertação de Mestrado Profissional em EAD, defendida na Uninter do Rio Grande do Sul, tratou sobre o choque cultural dos intercambistas. Como contribuição acadêmica, Arthur elaborou uma cartilha de orientação pedagógica para os estudantes intercambistas em inglês e espanhol.

A vivência de Arthur no intercâmbio o moveu em estudar o choque cultural como uma fase da experiência de intercâmbio, que pode ser um momento de adaptação com maior ou menor dificuldade. A forma como o intercambista reage aos estímulos externos, como lida com as suas emoções e com as relações interpessoais pode influenciar a travessia da experiência.

Arthur apresentou um nível de exigência de si mesmo e de disciplina que o faz, em muitas situações, produzir além da maioria, contudo pode deixá-lo em situação de desgaste emocional.

A disposição para autocrítica e o perfeccionismo de Arthur, quando se refere ao Mestrado Profissional e à sua dissertação, conduzem-nos a pensar que não fez o suficiente. Ele acredita que poderia ter escrito um texto melhor. “Tenho vergonha, sei lá, porque eu já estou no doutorado e a minha linguagem melhorou, minha pesquisa melhorou. Não sei. Mas, quando eu olho pra o texto, vejo que deveria fazer diferente e pesquisar diferente isso” (Arthur Araújo, 2023).

No Mestrado Profissional, Arthur também informou que sentiu *bullying* durante as aulas. Arthur, mesmo apresentando algumas dificuldades de interação, se vê como uma pessoa que tem um modo expansivo de se expressar. Isso é visto por ele como a causa do *bullying* nesse contexto.

O curso teve ênfase prática e com poucas aulas teóricas. Durante as aulas teóricas, Arthur sentia que incomodava os colegas nas discussões. Arthur não gosta de ser chamado a atenção. No entanto, desperta a atenção dos professores que logo

fazem amizade com ele. Em sua visão, os colegas eram mais novos e recém-saídos da universidade para o Mestrado, e isso aguçava os professores a incentivarem que Arthur falasse mais pelas suas experiências prévias.

No Doutorado em Tecnologia e Educação, Arthur continuou o seu estudo sobre objeto de estudo do Mestrado Profissional e apresentou como diferencial propor uma solução inédita para sanar as dificuldades do choque cultural através de um aplicativo. As disposições científicas conduziram Arthur para a área acadêmica no nível universitário. A sua realização em tornar-se docente o conduziu ao Mestrado e ao Doutorado.

O diferencial do Doutorado é que ele se propõe a elaborar um aplicativo que ajude o intercambista a viver o intercâmbio e minimizar os efeitos do choque cultural. Para ele as agências de intercâmbio não cumprem o seu papel de forma profissional e não preparam os estudantes para viverem a experiência de mobilidade. O seu aplicativo será estruturado a partir das áreas de psicologia social e tecnologia em uma realidade virtual. Arthur acredita que as empresas deveriam realizar orientação psicológica antes da experiência de mobilidade. A preparação antecipada poderia reduzir o sofrimento dos estudantes e garantir maior tranquilidade durante a experiência.

Com a realidade virtual, o estudante poderá sentir-se no intercâmbio antes de viver a experiência. Isso poderá ajudá-lo a experienciar com mais tranquilidade esse momento de sua vida. Um dos problemas estruturais do intercâmbio é a preparação para viver a experiência de mobilidade.

Como estudante bolsista da CAPES/MEC, Arthur se dedica integralmente ao Doutorado, e isso facilita a sua rotina de estudos. A vida social é um pouco restrita segundo nos disse. A dinâmica social em Porto Alegre não apresenta as mesmas características do nordeste em que todo dia é dia de festa e encontro com familiares.

A cultura do Rio Grande do Sul é de churrasco e encontro com amigos. Atualmente Arthur mantém vínculo com amigos do doutorado e segue se confraternizando com eles quando a rotina permite.

A gestão do tempo de estudo é organizada através de tabelas e escritos em seu planejamento. Para marcamos as entrevistas, ele recorria à agenda organizada por tempo e atividades.

Como estratégia de controle de gastos, ele faz as refeições no restaurante universitário e compra somente coisas que irá utilizar em sua casa.

Arthur demonstrou as disposições estratégica e de liderança em sua família. Acredita que não herdou essas competências de seus pais, pois eles não agem dessa forma. Pensa que adquiriu ao viver diversas experiências na vida.

Mesmo assim reconhece que a mãe apresenta uma vida organizada e planejada, pois, antes de o pai ir às compras, a sua mãe costuma entregar a lista. E ele só consegue comprar quando segue as orientações.

A educação financeira foi intensificada durante o intercâmbio no Canadá. Arthur gosta de planejar e viver as etapas de seu planejamento. O fato de sua família no Brasil possuir um recurso limitado, de não poder sair todo final de semana para um restaurante, ajudou-o nesse pensamento financeiro. Sendo assim, isso o levou a pensar e escolher o que seria possível ser realizado.

As disposições analítica e de planejamento financeiro foram potencializadas na tomada de decisão quando se tratava de escolher o que comprar e os custos. “Durante o intercâmbio foi quando eu tive aquela educação financeira porque eu não tinha ninguém pra me ajudar. Eu estava com dinheiro ali pra gastar. Mas eu ia gastar com o quê?” (Arthur Araújo, 2023).

No intercâmbio, Arthur planejava os gastos com a sua bolsa recebida do PGM. A sua escolha não foi de adquirir produtos eletrônicos, e, sim, investir em atividades de prazer com os seus amigos e irmãos adotivos. “Então a vida toda eu gostei de planejar, orientar, supervisionar, né? Sempre. Então é por isso que eu digo” (Arthur Araújo, 2023).

Arthur estudou filosofia devido ao seminário e ao curso de Pedagogia , pois sente que tem espírito de pedagogo. “Eu gosto de planejar, eu gosto de orientar, eu gosto de supervisionar”. Arthur compreendeu em suas experiências que, em cada contexto que interage, precisa adaptar-se a demandas dos grupos e suas regras de convivência.

Ao ver a sua família e os seus hábitos, disse que sofre porque gostaria que eles também mudassem de vida. Mas, entende que cada pessoa tem o seu tempo de mudança. “Então assim, eu acho que é senso comum. Eu acho que eu conheci tanta cultura, tanta gente, o mundo todo, digamos que eu acho que tem muita gente ainda que está preso, né?” (Arthur Araújo, 2023).

O idioma foi uma barreira que parecia ser intransponível na vida de Arthur , pois ele disse que não gostava de idiomas. Além das barreiras emocionais, houve o choque cultural ampliado pelo seu medo de comunicação por sentir que não sabia falar inglês.

A apetência que foi adquirida no Canadá para estudar inglês, por haver um contexto favorável e necessário de comunicação, surgiu pela necessidade do intercâmbio e pela vontade de comunicação com a família canadense. Todos na família tinham como missão ajudá-lo a se comunicar e a viver uma ótima experiência de intercâmbio.

A configuração familiar de apoio e acompanhamento, que já era uma cultura adotada pela família canadense, materializou-se na vida de Arthur quando os familiares criaram uma rede de interdependência estabelecida para dar suporte à experiência de Arthur no intercâmbio. O funcionamento dessa rede que se estendia para a escola e nos diversos espaços socializantes em que Arthur estava inserido contribuiu para que ele adotasse táticas que possibilitassem a aprendizagem do idioma e a maturidade emocional. As dificuldades foram motivadoras para a dissertação de Mestrado Profissional que foi realizado por Arthur.

Após o intercâmbio Arthur disse que ficou mais fácil estudar inglês e entender. A vontade de fazer turismo se transformou em estudar e adquirir cultura. Houve mudança de concepções de suas disposições.

9.1.15 O retorno ao Canadá em 2023 após dez anos

A viagem de retorno ao Canadá após dez anos foi algo esperado e planejado na vida de Arthur. As aprendizagens e a adoção de novas disposições do intercâmbio foram utilizadas no momento de retorno de Arthur ao Brasil, que teve que manter-se calmo, comunicar-se em inglês e administrar o transtorno causado pela agência de viagem.

O encontro com a família canadense foi um momento especial na vida de Arthur, que ativou várias emoções e carinho por eles. Parecia que ele não tinha os deixado depois de dez anos. A família adotiva canadense foi agradável e afetiva. As expectativas de encontrá-los foram supridas com muito amor e intimidade. Nesse período, a sua irmã canadense casou, e ele participou de festa. Durante a festa, Arthur tentou se comunicar com a família do noivo de sua irmã. Não conseguindo, ficou angustiado, chorou, e o seu irmão presenciou os fatos. Arthur disse que parecia viver as mesmas dificuldades do intercâmbio mais uma vez.

A dificuldade de comunicação aparente foi explicada por seu irmão adotivo, que disse que a família também não se comunicava com outras pessoas por serem do interior.

Arthur, ao refletir sobre o seu encontro com a família canadense depois de dez anos, resolveu não repetir algumas atitudes que teve quando chegou em 2013. Para isso, definiu:

Eu vou fazer totalmente diferente do que fiz em 2013. Eu não vou ficar dentro do quarto preso, eu não vou ficar dentro de casa preso. Com vergonha de sair, com medo de sair, agora eu vou sair mesmo. Eu vou fazer o que há dez anos atrás, né? Eu não fiz. Tudo diferente (Arthur Araújo, 2023).

A convivência com a família foi produtiva para rede de contatos, novas amizades, reencontros e fortalecimento de vínculos. Durante os dois meses que esteve no Canadá, Arthur trabalhou também no acampamento da igreja.

A família canadense convidou Arthur para morar com eles e trabalhar no Canadá. Eles manifestaram o desejo também de adotá-lo. Em 2024, ele pretende voltar para trabalhar e rever mais uma vez a família.

Na volta para o Brasil, houve transtornos com a imigração, pois faltava o visto de entrada no México do qual Arthur não foi informado. A odisseia vivida durou uma semana para voltar para o Brasil devido ao péssimo atendimento de uma empresa de viagem.

Arthur teve que retornar para o Canadá e fez vários voos internos. Diante desse conflito e desgaste emocional, ele administrou as situações com habilidades emocionais.

O patrimônio de disposições adquiridos por Arthur o ajudou no direcionamento das dificuldades de retorno para o Brasil. O contexto atípico pareceu um teste das disposições que Arthur desenvolveu durante o intercâmbio e após outras experiências. A negativa de troca de aeronave no México devido à falta do documento de visto impresso fez Arthur se comunicar em inglês várias vezes com a imigração do México e Canadá.

O contexto de grande desgaste emocional foi administrado com maturidade emocional e desenvoltura. Arthur conseguiu se comunicar em inglês, ser atendido, comprar outras passagens e resolver o problema.

A sua volta ao Canadá materializou mais uma vez uma das disposições que Arthur tem aprimorado, que é a disposição para crer e sonhar. A disposição para crer, que poderia mudar a sua realidade e conquistar os seus sonhos, tem sido fortalecida principalmente pelas vitórias materializadas. Arthur preserva o sonho de morar no Canadá, e isso tem sido alimentado durante os anos. Ele continua com o vínculo afetivo com as duas famílias e amigos do Canadá. Sobre a sua relação com a família

adotiva, disse: “Meu sonho é voltar pro Canadá pra morar, né? Isso daí não tenho dúvida, é um desejo que eu tenho muito grande, né? Porém primeiro tenho que fazer a minha vida aqui no Brasil. Se não conseguir aqui eu vou pra lá” (Arthur Araújo, 2023).

O desejo de Arthur é fazer intercâmbio através do sanduíche de seu doutorado no Canadá e, com isso, trabalhar para buscar a permanência no futuro. Além de desejar morar no Canadá, Arthur tem o sonho de ser pai sozinho e cuidar de uma criança. Para isso, entrou com um processo judicial para adotar uma criança para que possa cuidar. Para ele, o sonho de morar no Canadá não extingue a adoção de uma criança. Ainda planeja como irá possivelmente levar a criança para o Canadá quando adotar. Ainda não tem detalhes sobre como faria isso. Todavia, deseja realizar o sonho de ser pai.

Ao refletir sobre si mesmo, Arthur, aos vinte e sete anos de idade, sente-se mais velho do que gostaria. Os seus amigos sempre foram pessoas de mais idade e com diálogos de outra geração. Não se sente como os outros jovens. Sempre gostou de conversar com as pessoas mais velhas e se relacionar com elas.

Para Arthur, as pessoas de sua idade não têm muito conteúdo e os temas das conversas não são atrativas. Em meio ao sentir-se velho para a idade, gosta de ser assim e se incomoda com pessoas de sua idade. Arthur disse que tem a sensação de que perdeu a juventude. “Quando tem alguém da minha idade que vem conversar comigo eu não tenho paciência” (Araújo, 2023).

Como perda da juventude entende que dedicou a sua vida aos estudos e não se arrepende. Mas, acredita que poderia ter aproveitado mais outras fases da vida. “Isso daí eu falo pra todo mundo. Uma grande perda foi minha adolescência e juventude. Né? Digamos mais da juventude. Por quê? Porque eu não vivi. Eu não sei o que é uma juventude” (Arthur Araújo, 2023).

Arthur reconhece que ficou focado mais em estudo e intercâmbio. Ele disse que não sabe o que perdeu, apesar disso tem a sensação de não ter vivido outras experiências além dos estudos. “A minha preocupação era o crescimento profissional” (Arthur Araújo, 2023). Essa busca de transformação é vista também como impeditiva para que os seus pais acompanhassem o seu crescimento.

O fato de ter pulado etapas, ter feito várias graduações, é apontado por Arthur como possível causa ansiedade em sua vida. Ele tem sentimentos ambivalentes diante desses assuntos em sua vida. “Eu não, eu saí da graduação para o mestrado e não fiz especialização. Então, eu sempre fui pulando etapas e degraus. As etapas de vida. Então é por isso que eu digo isso, né” (Arthur Araújo, 2023).

Arthur convive constantemente com insônia, e isso, além de o incomodar, não faz bem a sua saúde. Acredita que tem pensamento acelerado e tem dificuldades de parar de pensar. Para isso tem buscado terapia e psiquiatra ao tratar do TDH.

Nos momentos de angústia, Arthur conversa com as duas pessoas que ele entende como especiais em sua vida: as tias Silésia e Vivian. Quando estava com insônia durante o intercâmbio e sem amigos próximos, ele avisava pelo *Facebook* que precisava falar com elas ou alguém da família, e isso o deixava mais calmo e tranquilo. O confronto nas relações é outra dificuldade abordada por Arthur. Isso ocorre principalmente quanto ele está sendo avaliado. A sensação de ser avaliado e criticado é vista por ele como desconfortável. Ao ser avaliado, ele sente como se algum ponto fraco fosse exposto ao outro.

A disposição para a baixa tolerância aos seus erros e das pessoas foi reforçada na orientação educacional que teve de suas tias como já citamos em sua história de vida. A sua autocrítica constante, o fato de ser corrigido a todo momento pelas tias, parece ter criado em Arthur algum dispositivo que age sobre ele e o faz agir diante dos outros.

Arthur internalizou o comportamento crítico de suas tias e, em algumas situações, torna-se refém de si mesmo com essa disposição presente em sua vida. A disposição crítica diante da vida, das pessoas e de si mesmo tem dificultado a suas relações interpessoais familiares e externos. No diálogo com as pessoas, se elas falam alguma palavra errada, ele se sente incomodado. “Se a pessoa errar alguma a palavra quando conversamos tenho já agonia” (Arthur Araújo, 2023).

O medo do erro e a busca de falar coisas que se encaixam no contexto do diálogo tentando buscar uma resposta exata muitas vezes aumentam a ansiedade de Arthur. No diálogo com as pessoas, a sua estratégia consiste:

Eu gosto de expandir as coisas e deixar aberto pra daí eu saber, por exemplo como me comportar. No diálogo eu não vou falar diretamente, eu vou deixar aberto pra eu saber o que cada pessoa está dizendo, para depois me encaixar (Arthur Araújo, 2023).

Arthur disse que se sente sozinho as vezes, porém gosta de ficar consigo mesmo. Desde criança, queria ficar só. Isso acontecia principalmente após o *bullying* sofrido na escola. “Eu nunca tive alguém pra conversar de confiança. Hum. Eu nunca tive digamos um amigo pra conversar tudo. Tudo, tudo, tudo. Eu nunca tive isso” (Arthur Araújo, 2023).

Como preparação para o Doutorado no processo seletivo e pela necessidade de sustento financeiro, Arthur lecionou na rede pública de Curitiba como professor de Jovens e Adultos. Foi no período de docência que Arthur se sentiu instável e tocado emocionalmente com os estudantes dessa modalidade.

Quando ouvia os relatos dos estudantes, emocionava-se e não queria demonstrar os sentimentos naquele contexto. Para que isso não ocorresse, lembrou que, em sua vida, criou o que ele chama de “máscara de ferro” para controlar as emoções. Ao se emocionar com os estudantes, ia ao banheiro chorar e disfarçava dos estudantes dizendo que os olhos estavam inflamados.

A máscara emocional a que Arthur se refere o ajuda a lidar com as dificuldades emocionais que ele sente. “Então assim eu sempre consigo usar máscara, né” (Arthur Araújo, 2023). Para Arthur o uso dessa proteção emocional o tem ajudado em situações desconfortáveis que o deixam em instabilidade. O controle das emoções como prática civilizatória é vista por Elias (1993) como a incorporação de controle dos impulsos e faz parte da estrutura de desenvolvimento da sociedade em seu processo civilizador.

A “máscara de ferro” foi utilizada por Arthur também no intercâmbio e, em sua visão, aconteceu devido à criação de dois personagens. Para ele, é uma forma de se proteger e que pode ser colocada em situações que o deixem vulnerável diante das pessoas e de suas emoções. Sobre a sua estratégia de proteção emocional, disse:

É uma forma que eu tenho como me proteger daquelas flechadas que levamos. Então, daí eu consigo me proteger dessa forma. Então quando tem alguma coisa que vai acontecer, que vai abalar meu emocional, aí coloco a minha máscara. E também é uma forma de não me sentir sozinho (Arthur Araújo, 2023).

Nas relações interpessoais de Arthur durante o Doutorado, ele não sente a prática do *bullying* e interage com os colegas do curso também em espaços de lazer com a formação de vínculo afetivo. O retorno às atividades do Doutorado após os transtornos da volta ao Brasil trouxe mudanças na pesquisa de Arthur.

Para a elaboração dos recursos tecnológicos que minimizem o choque cultural de intercambistas, Arthur irá lecionar na Igreja Católica aos refugiados que chegam a Porto Alegre. Ele irá aplicar a tecnologia durante as aulas de Português para imigrantes. Arthur apresentou a disposição para apoio social de pessoas em vulnerabilidade. Ele compreende que, ao ajudar os indivíduos, também é ajudado e isso o faz feliz.

9.1.16 A intersecção das teorias eliasianas com a sociologia de escala individual de Lahire

A história de vida de Arthur é repleta de fatos narrados que demonstraram o seu desenvolvimento socioemocional e cognitivo. A experiência de mobilidade, além de potencializar o seu crescimento pessoal e profissional, culminou com a formação de um patrimônio de disposições que trouxe à tona elementos dos pressupostos de Elias ao analisar o indivíduo inserido em um mundo social, que é educado para tornar-se civilizado.

Elias descreveu que os indivíduos se tornam civilizados a partir das influências externas a que são submetidos através da educação nos espaços socializantes. À medida que a inculcação de regras é internalizada, os indivíduos desenvolvem a autoação, que é resultado do processo de autorregulação individual dos impulsos. Para Elias:

Uma trama delicadamente tecida de controles, que abarca de modo bastante uniforme, não apenas algumas, mas todas as áreas da existência humana, é instilada nos jovens desta ou daquela forma, e às vezes de formas contrárias, como uma espécie de imunização, através do exemplo, das palavras e atos dos adultos. E o que era, a princípio, um ditame social acaba por se tornar, principalmente por intermédio dos pais e professores, uma segunda natureza do indivíduo, conforme suas experiências particulares. 'Não mexa aí', 'fique quieto', 'não coma com as mãos', [...] 'Você não tem vergonha?', 'Você não tem princípios?', 'Você não tem consciência' (Elias, 1994, p. 98).

A narrativa de Arthur, ao descrever como foi retornar ao Canadá em (2023) depois de dez anos e conectar-se presencialmente com a família canadense, demonstrou como ele desenvolveu, ao longo dos anos, disposições que o ajudaram a retornar ao Canadá, que conduziram a sua relação com família e amigos, e que despertaram nele a vontade de regressar ao sonho de residir naquele país.

As configurações familiares desenvolvidas por Arthur diante da família adotiva em 2013 permaneceram com vínculo forte e fortalecido pela adoção afetiva que viveram. Os pais canadenses, além de convidá-lo para morar e trabalhar no Canadá, estão dispostos a adotá-lo como filho. Arthur acredita que a adoção não será possível, pois reconhece a sua família brasileira como fundamental em sua existência.

É interessante como a figuração da família canadense se manteve com um vínculo forte de interdependência e ainda permanece vivo e ativo entre eles.

O retorno ao Canadá, de acordo com os relatos de Arthur, deixou-o mais calmo e tranquilo com a redução da ansiedade que o acompanha diante do TDH. A sensação

de bem-estar foi descrita como distinta da realidade que vive em Porto Alegre ao cursar o Doutorado. Lembremos que Arthur mora sozinho em Porto Alegre e vive a solidão universitária na rotina.

A trajetória de vida de Arthur foi marcada por diversas repetições de violência através do *bullying* da educação infantil até a universidade (graduação, mestrado e doutorado). A sua narrativa contém diversos episódios de como ele se sentia diante da repetição de violência e agressividade dos colegas da escola e de outras pessoas.

Não sabemos se esses sentimentos negativos resultaram no desenvolvimento do TDH que foi diagnosticado pelos médicos. Contudo, esse estado de tensão em que Arthur viveu também o motivou a lutar, a se defender e buscar estratégias de sobrevivência que seriam também utilizadas no intercâmbio para superar os desafios. Em alguns momentos das entrevistas, Arthur relatou que tem dificuldade em relaxar e viver o presente. Para ele, a sua mente não o deixa descansar e viver os momentos da vida.

No intercâmbio, o medo de falar e a resistência em falar o idioma só foram vencidos quando a rede de interdependência com a família canadense foi instaurada e ele foi assessorado e adotado como filho afetivo com as responsabilidades dessa posição. Além da família, foi estabelecida uma rede de suporte para que Arthur não desistisse do intercâmbio e vivesse a experiência. A ligação afetiva de Arthur com a família canadense contribuiu para que fosse criada uma rede de interdependência nas relações entre eles, assim como com os professores da escola e coordenadores do PGM no Brasil. Todos estavam conectados para ajudar Arthur em sua experiência de intercâmbio.

Nessa rede de apoio, a equipe do PGM no Brasil, a sua família brasileira, a equipe internacional no Canadá, professores e funcionários da escola se mantiveram apoiando Arthur a atravessar a jornada da experiência de mobilidade acadêmica e a superá-la. As teias de interdependência construídas garantiram que Arthur pudesse vivenciar a experiência e desenvolver diversas disposições e competências. As táticas que surgiram de sobrevivência tiveram a participação dos atores presentes nas configurações de redes de Arthur.

Foi nesse apoio e diante da experiência que a apetência ao idioma se originou e mudou a forma de Arthur ver, sentir e agir diante da vida em seu comportamento social e emocional.

Iniciamos a análise do retrato sociológico de Arthur descrevendo a sua última e recente experiência com a família canadense antes de começar a apresentar algumas reflexões sobre o conteúdo narrado em sua história de vida com o suporte teórico de Elias e Lahire, pois acreditamos que a história de vida de Arthur em si apresenta muitas aprendizagens.

Arthur iniciou a sua descrição de nascimento e vida em Amaraji descrevendo um dos hábitos dos seus moradores que é a fofoca. Ao ouvir a sua descrição, relembramos da relação de estabelecidos e *outsiders* em que Elias (2000) apontou como instrumento de poder dos estabelecidos a fofoca para depreciação dos *outsiders* e controle coercitivo.

A coerção e a repressão dos impulsos foram caracterizadas por Elias em sua análise do processo civilizador. “Até onde me é dado saber, não existe sociedade humana em que a repressão de impulsos animais elementares das pessoas assente somente na coação externa-ou seja, no medo de outros, ou na pressão de outros” (Elias, 1997, p. 43).

Arthur retratou a vida em Amaraji como um local de vigilância coletiva dos bons modos e costumes. Ao descrever o comportamento dos habitantes da cidade, identificamos uma contradição em como ele se sentia diante da vigilância. Inicialmente não gostava de ser vigiado e em outro momento o status de ser filho de pessoas públicas também o agradava pelo reconhecimento. Existe, de acordo com Lahire (2004), uma oscilação na disposição de atividade pública e coletiva versus retiro individualista.

Arthur apresentou um comportamento contraditório sobre o cumprimento de regras. Foi visível a presença da disposição de relação estrita e tensa em suas dificuldades. Existe também uma oscilação das disposições pública e privada em seu comportamento.

O incômodo de se sentir vigiado que Arthur desenvolveu em sua vida em Amaraji se repete em outros contextos em que está inserido. Arthur sente a angústia de atender aos padrões sociais que foram inculcados em sua psiquê e de se rebelar contra esses padrões impostos quando se recusa a ler a Bíblia para não saber que está errado.

A disposição religiosa de Arthur apresenta-se forte em sua história de vida e contribuiu para a percepção de si e dos outros. A preocupação com a imagem e o cumprimento de regras para satisfazer ao comportamento de “bom cidadão” que foi

impresso em sua mente foram amplamente discutidos por Elias em sua teoria do processo civilizador. Ao tratar sobre assumir um papel exemplar diante das pessoas, Arthur demonstrou fortes disposições de autocrítica e perfeccionismo ao interagir com as pessoas. O seu comportamento espelha a forma como as suas tias o educaram ou ensinaram a ser um “exemplo” a ser seguido para as outras pessoas.

Para Elias, o processo civilizador apresenta-se como pertencente à vida de todos na sociedade. Não há como fugir desse processo sem sofrer punições e represálias.

O medo de errar e desobedecer às regras sociais foi introduzido pela família e principalmente pela Igreja Católica em sua formação. O temor em agir fora do padrão social tem afligindo Arthur, e ele repetiu o mesmo comportamento adotado no Brasil de refém de si mesmo diante dos outros durante o intercâmbio. Houve em Arthur a transferibilidade de disposições de medo e o não cumprimento de regras na relação com os pais canadenses.

A família nuclear de Arthur no Brasil apresenta uma configuração interessante em que as tias Vívian e Silésia desempenharam um papel fundamental na educação de Arthur e na gênese de suas disposições. As descrições narradas por Arthur demonstraram a influência de suas tias diante da formação de hábitos em seu comportamento e o controle de impulsos que foram internalizados por ele. A busca por conhecimento de Arthur foi incentivada pelas tias em sua percepção como *habitus* incorporados.

As relações familiares são tranquilas, contudo incomoda Arthur a falta de crescimento de sua irmã para a autonomia e a suposta estagnação de seus pais diante do possível desenvolvimento, que, na visão de Arthur, seria necessária.

A sua mãe foi apresentada como uma pessoa de personalidade forte que educou os filhos com uma disposição ascética baseada na moral e em atitudes valorosas como a humildade. A disposição ascética apresenta-se forte em Arthur e pode ter contribuído para que houvesse o perdão aos agressores de *bullying* de toda a sua vida em Amaraji. O seu ato de perdão o conduziu a ajudar os colegas nas orientações para a universidade.

A maternagem de suas tias Vívian e Silésia evidencia alguns *habitus* civilizados que foram incorporados à vida de Arthur. Ele foi corrigido sobre a forma de andar, mastigar os alimentos, sentar, falar e desenvolver a ética na vida segundo as suas narrativas. A educação das tias foi responsável pelos *habitus* adotados por Arthur em

sua vida. Elias (1997), ao descrever o comportamento civilizado nas cortes (Alemã, Inglesa, Francesa e Italiana), esclarece que o tratado de Erasmo indicava preceitos para que o homem civilizado aprendesse a se portar à mesa, vestir-se, falar, andar e de fato existir de acordo com as regras de bom cidadão.

O processo de alfabetização na vida de Arthur teve a participação decisiva de suas tias que liam com ele e conversavam sobre o mundo, a escola, a igreja e como ele deveria se portar nesses espaços socializadores.

Ao longo da educação escolar, houve mudança da disposição de modo prático de aprendizagem para modos escolares pedagógicos e aprendizagem. Até o Ensino Médio, Arthur não planejava e nem organizava os estudos. Após a universidade, houve mudança de comportamento que o fez adotar as disposições de organização, planejamento e gestão do tempo como fundamentais em sua rotina.

As disposições crítica e individualista de suas tias foram inculcadas na estrutura psíquica de Arthur e têm moldado as suas relações sociais. Ele prefere atividades individuais para não depender de outras pessoas e fazer de seu “jeito”.

As disposições de liderança e iniciativa foram marcantes na trajetória de Arthur desde o Ensino Fundamental, que, em sua visão, foram resultado da educação de suas tias. Não sabemos se a superproteção vivida na infância de Arthur, devido ao acidente que sofreu aos três anos de idade, também influenciou o cuidado de toda a família sobre ele e o deixou em uma posição supostamente narcísica.

Arthur foi uma criança que brincava na rua com os amigos e que se divertia com eles. Nesse período da infância, sentia uma liberdade maior do que seus amigos. Essa falta de controle de seus pais também o incomodava. O comportamento de Arthur apresentou uma variação diacrônica intra-individual e oscilou entre a relação estrita e tensa com regras versus a relação relaxada.

No processo civilizador, desenvolvemos a autocoerção que, para Elias (1997), é uma tentativa de controlar a natureza humana de seus impulsos animais.

As disposições religiosas também exerceram sobre Arthur controle coercitivo e moldaram a sua percepção de mundo da infância até a adolescência com grande força. A catequese imposta em seu comportamento foi relatada em suas memórias de infância quando o padre, além de perguntar aos pais se os filhos tinham sido “obedientes”, premiava os que se comportaram com estrelas e que não tinha cedido ao “anjinho do mau”.

A educação através do medo e do castigo supostamente de Deus garantia à igreja o controle coercitivo dos comportamentos das crianças e a obediência sem reflexão durante a vida religiosa de Arthur, que assumiu cedo o papel de coroinha até a adolescência. As disposições de moralismo e rigorismo foram internalizadas através dos estudos bíblicos que eram finalizados com as punições para os desobedientes.

O sistema de regras e punições impostas pela instituição religiosa na vida de Arthur o conduziu à busca de sua vocação sacerdotal. Essa experiência não foi exitosa, porém o ajudou a se ver diante das pessoas e vivenciar no convento práticas comportamentais de controle, que o fizeram desistir da vocação e reconhecer que não conseguiria adotar tais práticas. Atualmente Arthur parece que está mais livre das amarras emocionais das disposições religiosas e disse optar em não ler a Bíblia para não saber se está fazendo coisas erradas.

As experiências socializadoras no espaço escolar fomentaram algumas das disposições de ensino e liderança que foram internalizadas por Arthur em seu crescimento intraindividual. Em seus relatos, Arthur disse que, quando leciona, sente-se livre e espontâneo.

A apetência e a competência para ensinar foram desenvolvidas desde o Ensino Médio quanto Arthur substituía os professores ou ajudava os colegas nos estudos. Em sua percepção, ao mesmo tempo em que ensinava, ele aprendia.

As disposições intelectuais foram sendo cultivadas desde da infância com as tias que o ensinava a ler e lia com ele. Anos mais tarde, elas se transformariam em disposições escolares-pedagógicas. A força dessas disposições garantiram que Arthur lecionasse em Amaraji após o intercâmbio como estratégia de juntar dinheiro para cursar o Mestrado fora de Pernambuco.

Arthur desenvolveu também as disposições financeira e de planejamento em sua vida, assim como aprendeu a planejar o tempo. Após o intercâmbio, aprendeu a ser gestor de seu tempo.

Nas situações de violência, Arthur tentava reduzir o *bullying* interagindo e brincando com os colegas agressores. Mas, não funcionava e ele continuava como alvo da violência. A suposta causa dos problemas surgiu na adolescência devido ao fato de que Arthur e os amigos dançavam como cover dos grupos Calypso, Magnífico e Limão com Mel. Os agressores os ridicularizavam por realizarem essa atividade artística.

Arthur expôs conflitos que viveu em toda a sua vida. Ele não se sente bem com jovens de sua idade, e isso o deixa desconectado desse público. A convivência com pessoas mais velhas o deixa mais tranquilo e feliz. Para ele os jovens não têm conteúdo para conversar, fato que o incomoda.

Na vida acadêmica de Arthur, além das tias, alguns professores se destacaram como apoiadores de seus resultados. As disposições intelectuais e científica foram incentivadas pelo professor Luís Antônio do Ensino Médio, que parece ter se posicionado em uma função paterna de cuidado e orientação. Diante dos agressores de Arthur, ao invés de os pais dele serem acionados, o professor orientava a turma e chamava os pais dos agressores para conversarem.

Em toda a trajetória escolar de Arthur, a sua mãe educou os filhos a resolverem os problemas na escola e não levarem para casa preocupações. Identificamos que, se a sua mãe tivesse assumido a proteção ao filho, Arthur poderia ter o sofrimento reduzido. Diante das vitimizações através do *bullying*, o professor Luís assumia o papel paterno de proteção e cuidado à Arthur.

A disposição para agressividade defensiva foi amenizada através do esporte para lidar com a raiva das agressões vivenciadas ao longo da vida. O *taekwondo* surgiu na vida de Arthur dos dez anos até os dezenove.

O encontro com os colegas após a finalização do Ensino Médio e o perdão sobre as violências sofridas marcaram a vida de Arthur. Ao ser questionado sobre o que o fazia perdoar, disse que precisava atender aos ensinamentos de sua mãe de simplicidade e não tinha relação com a experiência religiosa.

A experiência de mobilidade no Canadá contribui para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social de Arthur. Foi um momento também de confronto de suas ideias e concepções. O primeiro confronto surgiu pela sua recusa em falar inglês. A falta de preparação para o intercâmbio intensificou o choque cultural. Arthur pensou em desistir do intercâmbio, mas foi apoiado numa rede interdependente de suporte.

A sua disposição religiosa foi confrontada porque não queria frequentar a igreja evangélica. Os seus pais canadenses são pastores e o orientaram sobre o fato que não havia impedimento ou tentativa de conversão. Após dialogarem com Arthur, ele entendeu que não haveria problema em frequentar a igreja. A ida à igreja o ajudou na interação e na aprendizagem do idioma. A disposição para a sociabilidade foi incentivada na relação com a família canadense e o ajudou em se socializar com as pessoas sem defesas emocionais.

O fenômeno de violência através do *bullying* virtual se repetiu também na escola canadense, porém a forma de agir de Arthur foi mais tranquila. Ele foi até à direção e informou o que estava acontecendo e foi reduzida.

A postura de Arthur na escola era irreduzível e não o ajudava a avançar no estudo e nas interações. Ele se recusou a falar em inglês durante certo tempo. A disposição linguística nesse espaço entrou em estado de vigília ou inibição.

A disposição para baixa tolerância aos seus erros e dos outros o fez desenvolver a disposição de autocrítica que tem dificultado a convivência consigo mesmo e com as pessoas.

Ao ser confrontado na escola e apoiado pela família canadense e por seus irmãos, Arthur venceu o medo de falar inglês. Isso também porque foi proibido de utilizar o *Google* tradutor ou escrever para ser entendido. A sua única opção seria falar inglês para se comunicar.

O encontro com o diretor da escola no último dia de aula em que conseguiu se comunicar com ele em inglês o ajudou na ressignificação do primeiro dia de aula em que Arthur não conseguiu se comunicar com o diretor quando questionado sobre o curso que iria cursar na universidade.

Arthur apresentou em seu comportamento as disposições analítica e estratégica desde o Ensino Médio ao ler o edital do PGM e descobrir que não havia vagas para espanhol e somente inglês. Os seus colegas, por não lerem o edital, inscreveram-se em um idioma que não seria oferecido.

Ao longo da vida tem utilizado essas disposições que o ajudaram a chegar até o Doutorado. As disposições para leitura acadêmica e científica oportunizaram a entrada de Arthur nas graduações que realizou, no Mestrado e Doutorado.

A reflexibilidade diante da vida e das memórias do passado moveu Arthur em analisar de forma crítica os seus medos e como isso interferiu em sua experiência de intercâmbio.

A disposição para o ensino também está atrelada ao seu desenvolvimento emocional. O medo de demonstrar as emoções representa os bloqueios que somos obrigados a adquirir através do bom comportamento civilizado em que mostrar as emoções nos deixa vulneráveis e fracos. Arthur detalhou como se sentiu diante de estudantes de EJA ao ouvir as suas histórias de vida. Ele criou o que chama de “máscara de ferro”, que, de forma funcional em sua visão, protege-o de mostrar as suas emoções.

O controle das emoções é ensinado no comportamento civilizado como demonstração de maturidade emocional. Esse ensino hoje foi descaracterizado pela psicanálise que ensina que lidar com as emoções não é reprimi-las, e sim sentir e liberar as emoções sem se preocupar com os julgamentos.

A repressão das emoções e o autocontrole foram analisados por Elias (1993) como resultado do processo civilizador que exerce sobre o indivíduo uma pressão formativa para adequação de um padrão social de comportamento. O autocontrole, como ação civilizatória ensinada desde a infância, foi demonstrado por Arthur em sua tentativa de se autocontrolar diante dos estudantes quando estava sensibilizado pelas histórias deles. Para Arthur, ele conseguiu driblar o choro, na frente dos estudantes, com a suposta inserção do que ele chama de “máscara de ferro” quando se sentiu frágil e vulnerável. Essa mesma dinâmica de autoproteção Arthur disse realizar quando se sente vulnerável em outros contextos na mesma situação. Em situações de medo, como o momento em que Arthur saia sozinho no Canadá, refletia as suas dificuldades emocionais diante de novos desafios. Ele tinha dificuldade de falar em inglês e achava que a polícia poderia pará-lo.

Após dez anos, agora em 2023, ao visitar a família, Arthur venceu o medo e se sentiu mais livre para conversar e se expressar em inglês. A ida ao Canadá o ajudou na atualização de disposições que estavam em estado de vigília como as disposições linguística e comunicativa de Arthur, assim como a disposição para sociabilidade.

O autoconhecimento de si mesmo e o desenvolvimento da maturidade foram evidenciados nas narrativas de Arthur, que analisa que gostaria de ter vivido a adolescência sem tantos problemas ou agressões. O seu foco na vida foi o desenvolvimento profissional e não pessoal. Desde de muito cedo, a sua meta de vida seria sair de Amaraji e ganhar o mundo. A compreensão das emoções ainda é processo árduo que Arthur trilha com o acompanhamento psicológico.

A disposição para crer tem sido materializada nos resultados visualizados na vida de Arthur, que, com muito esforço e dedicação, tem aproveitado cada oportunidade.

Imagem 14 – O retrato sociológico de Jonas do Nascimento Tavares Araújo



Fonte: acervo pessoal de Jonas do Nascimento Tavares Araújo, 2015.

9.2 RETRATO SOCIOLÓGICO – JONAS DO NASCIMENTO TAVARES ARAÚJO– ESTADOS UNIDOS

A história de vida de Jonas¹⁸ em alguns momentos parece ter sido escrita por autores de novelas. Alguns fatos que ocorreram em sua trajetória o levaram até à Globo ao Programa de Luciano Huck.

Foi em 2013 que Jonas se tornou conhecido no Brasil e no mundo quando estava se preparando para ir ao intercâmbio na China. Luciano Huck soube da vaquinha virtual para captar recursos e contou a sua história na Rede Globo em seu Programa Caldeirão do Huck. Jonas tinha ganhado uma bolsa para estudar na China após o intercâmbio do Programa Ganhe o Mundo e precisava custear parte de seu sustento.

A participação no Programa mudou também a vida de sua família através do quadro: “Lar doce lar”. A casa de Jonas foi reformada, e a sua mãe pôde ter um ateliê para trabalhar em casa. As mudanças que ocorreram na casa de Jonas após a melhoria de estrutura contribuíram para que a sua família tivesse mais conforto.

Jonas recebeu assessoria e mentoria oferecida através de Luciano Huck do Centro Leman. Com esse apoio, ele foi orientado e participou de várias seleções para as universidades americanas. Ele passou em sete das dez universidades americanas em que fez o processo seletivo e resolveu cursar na College of the Ozarks.

Com a vaquinha virtual, arrecadou o suporte financeiro necessário à viagem e viveu mais uma experiência internacional em uma escola americana na China.

As entrevistas ocorreram através da plataforma digital (*Zoom*) e nos ajudaram a conhecer mais detalhes da vida e trajetória de Jonas. No seu escritório em sua casa, iniciamos as entrevistas que foram realizadas em sua maioria no dia de sábado. Nesse dia, Jonas não tem atividade de trabalho.

Desde o primeiro momento, observamos que a disposição de planejamento se inscreveu em Jonas em sua rotina que segue uma agenda organizada. O seu interesse e a disponibilidade foram visíveis.

¹⁸ Entrevista concedida por Jonas do Nascimento Tavares Araújo autorizada através do documento de autorização de uso de imagem, som da voz, nome e dados conexos (Apêndice E) anexadas nesta pesquisa. Em todo o texto, utilizaremos como identificação da narrativa da entrevistada a indicação de fonte oral: (Jonas Tavares, 2023).

Jonas atualmente tem 25 anos de idade, de baixa estatura, cabelos pretos, apresentou um pouco de timidez ao falar de si mesmo e espontaneidade ao descrever a vida profissional. É casado com Grace, reside nos Estados Unidos e trabalha como gestor para a área de intercâmbio da Câmara de Comércio local.

Jonas não tem preocupações com a saúde ou alimentação. A sua esposa Grace o ajuda sobre os cuidados para uma vida de qualidade. Eles frequentam a academia juntos duas horas na semana e se ajudam na disciplina rotineira. Em sua comunidade, uma médica cuida das famílias. Ele tem uma médica que cuida deles e os acompanha. Quanto ao corpo, Jonas não está satisfeito, pois está acima do peso.

Jonas é um jovem que aproveita cada oportunidade a que tem acesso e busca novas possibilidades que o conduzam ao seu sonho de tornar-se embaixador do Brasil. Os resultados de seus esforços foram materializados ao longo de sua vida dedicada à educação. A sua trajetória narrada demonstrou como adquiriu um patrimônio de disposições que o conduziu à mudança de comportamento, aos intercâmbios internacionais do PGM, na China, na Inglaterra e em demais países.

Dentre as disposições que iremos identificar em sua trajetória, a disposição para crer, sonhar e acreditar que os sonhos podem ser materializados quando estamos abertos ao crescimento é a disposição central na vida de Jonas. Ao descrevermos o percurso da vida dele, compreendemos como esse jovem residente em uma área periférica com alto índice de criminalidade de Recife mudou a sua história de vida com os seus esforços pessoais, de sua família e de indivíduos que viram em Jonas um potencial de crescimento.

A sua vida é permeada por lutas, desafios, vulnerabilidades sociais, violência social em seu bairro onde nasceu, entretanto aponta transformação e concretização de sonhos que começaram em sua infância quando ouvia na igreja evangélica as primeiras informações sobre as culturas dos países que no futuro iria conhecer.

A imersão inicial para o desenvolvimento de apetências sobre o idioma e a necessidade de conhecer novas culturas surgiram na Igreja Evangélica Assembleia de Deus, a qual foi um dos espaços socializantes que marcaram sua vida. Foi em um dos cultos dessa Igreja que surgiu o interesse em estudar inglês e ganhar o mundo desenvolvendo apetência para conhecer novas culturas. Nos cultos de missões, os pastores apresentavam os países e as culturas. Aos sete anos, Jonas participou do culto em que um pastor americano falava inglês. Nesse momento, foi despertado para a sua primeira paixão na vida, que foi o idioma.

Jonas foi educado na Igreja Assembleia de Deus por sua mãe, que frequenta de forma assídua e participativa. Ele se lembrou que, desde os sete anos acompanhava a sua mãe e participava de todas as atividades. Cantava no coral de crianças e frequentava a escola dominical.

A memória sobre o dia em que aprendeu a ler foi relatada por Jonas como um momento especial. Na alfabetização a professora ensinava a juntar sílabas para formar palavras. Quando aprendeu a juntar as sílabas, prestava atenção ao culto com a finalidade de aprender mais. Ele ficava lendo tudo que aparecia e o que ficava fixado na parede da igreja como os versículos.

A Igreja frequentada por Jonas contribuiu em sua vida, e isso foi destacado em suas narrativas. O amor ao inglês, a participação em grupos desde a infância com apresentações e o culto de missões que retratava as culturas fomentaram em Jonas aprendizagens. “Principalmente, né, quando eu comecei a entender o motivo de estar naquele lugar” (Jonas Tavares, 2023).

No período da infância à adolescência, Jonas participou de diversas atividades da Igreja. O culto de missões foi o mais esperado por ele, pois era realizado também em inglês. Quando um dos cultos foi finalizado, Jonas pediu ao pastor que falava inglês materiais para estudar o idioma. Naquela época, não existia computador ou acesso fácil à tecnologia. O pastor, ao receber o pedido, deu a ele CDs e alguns livros que poderiam ajudá-lo.

A cada culto, Jonas tinha a expectativa de saber qual seria o próximo país que o pastor iria apresentar e como seria sua cultura. O pastor intercalava para os idiomas de inglês e espanhol em sua apresentação e cantava na língua do país no dia da mensagem. Ao longo do tempo, Jonas continuou desenvolvendo autonomia e se tornou autodidata no estudo de línguas.

Atualmente não tem ido muito à igreja na fase adulta. A disposição religiosa, nesse momento de sua vida, foi inibida entrando em estado de vigília. Mesmo não frequentando a igreja Jonas, em alguns momentos, vai com a sua esposa aos cultos. Contudo, não tem o sentido anterior de sua infância e juventude.

Em sua infância, vivia em um contexto social de violência na comunidade em que residia. Mesmo com as dificuldades visíveis, tinha como sonho se tornar embaixador do Brasil. As trilhas de aprendizagem que tem como destino a representação consular são vistas por Jonas como a sua maior meta.

A vida de Jonas se iniciou em Recife, no bairro do Ibura, local que ainda necessita de mais investimentos da administração pública.

A sua família é composta de sua mãe Maria, pai (José) e seus três irmãos. A mãe administra a casa com habilidade emocional, força e liderança. O seu pai apresenta problemas de alcoolismo e tem como profissão realizar serviços de pintura. O comportamento de seu pai tem incomodado a família, que sofre com o vício e contribui para a ampliação das dificuldades da família. Desde a infância, Jonas vivencia esse problema apresentado por seu pai. Durante a semana, ele trabalha normalmente. Todavia, no final de semana, bebe com os amigos e parece isolar-se em seu mundo.

A infância de Jonas em Recife, no bairro do Ibura, foi difícil e com vulnerabilidades sociais principalmente pelos problemas sociais em sua comunidade. Jonas, que é o filho caçula de cinco irmãos, integra uma família grande que tem em sua história familiar dificuldades que foram comunicadas por sua avó sobre a quantidade de filhos e as questões financeiras.

A posição na família como filho caçula foi aceita pelos irmãos e não havia problemas de relacionamento entre eles. Em uma família de cinco irmãos, sendo o mais novo, Jonas acredita que teve mais oportunidades que os demais. As oportunidades que surgiram em sua vida foram algo que ele conquistou através de muitas lutas e desafios.

Na infância de Jonas, não houve na família exemplos de pessoas que gostassem de estudar ou em que ele se espelhasse. Aos sete anos, recordou que era bem próximo do irmão que faleceu por bala perdida. O seu irmão estava cursando o Ensino Médio e estagiava. Nos finais de semana, ajudava o seu pai, que trabalhava como pintor.

Nas memórias de Jonas, há recordações de que esse irmão saía com ele, brincava e que existia afetividade entre eles. O seu irmão falecido foi o único que quase conseguiu finalizar o Ensino Médio.

O pai de Jonas trabalhava como pintor e sempre estava fora de casa em busca de ajudar a família. Quanto aos estudos não conseguiu estudar, pois tinha que trabalhar. A sua mãe não conseguiu terminar o Ensino Fundamental. Nenhum de seus irmãos terminou o Ensino Médio.

Os seus pais já tinham filhos quando casaram. Cada um de seus pais tinha dois filhos. Jonas nasceu como a última tentativa de sua mãe de ter uma menina. Todos

os filhos são do sexo masculino, e o sonho de sua mãe não se concretizou. Ela desistiu na quinta tentativa de ter uma filha.

As brincadeiras da infância parecem ter sido apagadas da mente de Jonas, que não se recordou dessa fase de sua vida. A única lembrança do período é de que o irmão mais velho que faleceu de forma precoce através de bala perdida da polícia o ensinou a andar de bicicleta e a jogar bola.

9.2.1 A experiência educativa na escola

A educação de Jonas foi realizada em escolas públicas da rede municipal e estadual de Pernambuco. A alfabetização de Jonas foi tranquila e sem problemas. Desde cedo ele teve interesse pela leitura de livros. Aos seis e sete anos, ele se rememorou do momento em que leu a primeira palavra escrita no quadro.

A mãe de Jonas, ao ser entrevistada na mídia, disse que acreditava na contribuição da educação para a vida de seu filho. O apoio da família em sua formação teve a participação dos pais nas atividades escolares, uma vez que os pais de Jonas acompanhavam o seu desenvolvimento na escola. A sua mãe participava da reunião de pais e mestres e ouvia dos professores elogios.

Os sonhos de Jonas se tornaram de seus pais, que o apoiava mesmo com limitações financeiras e dificuldades familiares. Para isso ele via a educação como o único meio que poderia transformar a sua vida e mudar a realidade. O foco da vida de Jonas era aprender.

Desde o Ensino Fundamental, teve destaque e ganhava prêmios na escola por seu desempenho. Jonas acredita que tem a capacidade de antecipação das ações, habilidade que o ajuda em seu desenvolvimento. A cada prêmio recebido, ele teve como confirmação que estava no caminho certo.

As recordações sobre a vontade de estudar surgiram desde os primeiros momentos na escola. Jonas não se recordou nessa fase de nenhum adulto que o incentivasse a estudar. Ele acredita que, de forma autônoma, desenvolveu o prazer em descobrir o conhecimento.

Até o Ensino Fundamental Jonas, não estudou inglês então tinha que estudar para recuperar o tempo pedagógico de aprendizagem do idioma.

Jonas gostava de jogar futebol e participava de campeonatos de xadrez na escola. Estava envolvido em todas as atividades extracurriculares possíveis. Foram

muitos campeonatos de que participou e foi vitorioso.

As disposições de amizade foram identificadas na fase infantil em que Jonas lembrou de seus amigos da comunidade. Os amigos de Jonas da comunidade do Ibura, onde ele residia até o Ensino Médio, estavam imersos na violência social e nas drogas. Ele tinha uma boa relação com os amigos, mas, como seu foco era estudar, os colegas não tinham a mesma intenção. O contexto de violência e drogas resultou na morte precoce dos amigos e na inserção em práticas criminosas.

Jonas, ao olhar para si mesmo naquela época, sentia-se diferente deles e aproveitava todas as oportunidades que surgiam.

O ambiente em que Jonas foi criado é reconhecido como uma área de violência e tráfico de drogas em Recife. Esse dado de criminalidade não tem uma localização específica, pois pode ser encontrada em qualquer lugar. Jonas relatou que viu muitos amigos do bairro ou entrarem nas drogas e na criminalidade ou morrerem jovens.

A violência social vivenciada por seus amigos também o deixava triste, pois tinha consciência de que infelizmente são consequências da realidade social do país. Diante da realidade de contexto de vida, havia em Jonas o desejo de sair do Brasil e cursar a universidade. Não sabemos se o desejo está imerso em sair da realidade que o cercava, mas Jonas se sentia *outsiders* naquela situação complexa em que estava inserido.

Na volta do intercâmbio dos Estados Unidos, Jonas decidiu que iria cursar a universidade em outro país. No transcorrer de sua vida, as coisas foram acontecendo e sendo movidas de acordo com seus sonhos. Para custeá-los, Jonas começou a lecionar inglês. Isso o ajudava a pagar algumas despesas pequenas.

Na infância eles jogavam bola, brincavam de bicicleta e tinha uma boa interação. Jonas demonstrou que, desde de cedo, tinha boa sociabilidade com amigos e colegas. Ele gosta de fazer novas amizades e manter vínculo com as pessoas.

As memórias da vida escolar são positivas e de grande interação com colegas, professores e funcionários. Jonas não sofreu *bullying* em nenhum espaço e não se envolvia nessas questões. Para ele o seu foco era estudar e mudar a sua realidade social

Jonas conseguiu livros emprestados e estudava na internet o idioma de forma autodidata. As disposições intelectuais e de aprendizagem para línguas foram sendo construídas na vida de Jonas e se tornaram uma competência com apetência. O desejo de estudar inglês o incentivava a investir todo o tempo disponível para

aprender. A sua apetência foi tão intensa que o destacava dos demais colegas.

Na antiga quinta série do Ensino Fundamental, iniciou o estudo de inglês com uma aula por semana. Nesse momento o incomodava o estudo do verbo “to be” e falta de avanço no estudo. “Eu considero o estudo de inglês neste momento muito ruim infelizmente” (Jonas Tavares, 2023).

Jonas foi um estudante que questionava problemas e se dedicava em situações de aprendizagem. Durante a aula de inglês, como estudava o idioma mais que os colegas, fazia muitas perguntas. Diante de suas constantes dúvidas e vontade de aprender, o professor de inglês que lecionava EJA à noite acordou com Jonas que poderia ensiná-lo o idioma para aprofundamento de seus estudos todas as segundas-feiras no período da tarde.

No horário de 17 horas e 30 minutos até as 19 horas, Jonas tinha aula de inglês com esse professor. Mesmo no Ensino Médio, Jonas estudava com o professor toda semana, e o vínculo entre eles foi fortalecido. A vontade de estudar impressionava o docente, que se colocou à disposição para ajudá-lo. A amizade com o professor de inglês ainda permanece, e ele torce para que Jonas continue trilhando os seus sonhos. Durante a preparação para o PGM, o professor o ajudou a treinar o idioma com conversação e isso possibilitou o seu desenvolvimento no intercâmbio.

As disposições de disciplina e autonomia são visíveis no relato de Jonas, que identificava a falta de investimento no ensino de inglês na escola e sanava as dificuldades ao estudar de forma autônoma o idioma. Jonas dedicava horas extras no estudo de inglês.

A gênese de sua apetência e o desejo de competência para a aprendizagem de idiomas surgiram quando o seu pai escutava as músicas internacionais em sua antiga radiola. Quando criança, as suas memórias estão repletas de momentos como esse. O pai de Jonas gostava muito de música e sempre escutava diversas músicas em inglês. Ao mesmo tempo em que escutava as músicas em inglês, tentava repetir o que ouvia e foi se acostumando com os sons das palavras em inglês. As músicas de Michael Jackson eram as suas favoritas. Mesmo não entendendo o que cantava nessa época, surgiu o interesse em saber falar o idioma.

Na vida de Jonas, um trauma abalou a sua família e foi relatado com tristeza por ele. A morte precoce de seu irmão mais velho foi traumática e acomete no Brasil todos os dias muitas pessoas. O irmão mais velho tinha dezessete anos, e Jonas, sete quando ele foi assassinado através de bala perdida da polícia. O seu irmão estava

indo para o trabalho com o seu pai quando foi atingido de forma fatal e faleceu em 2004.

Em sua casa, moravam Jonas e os seus dois irmãos, os demais já tinham saído de casa e tinham as suas vidas. O irmão que tem trinta anos ainda mora com os pais na mesma casa no Ibura.

Jonas tem uma avó por parte de pai, que está com 104 anos de idade e que mora com a sua tia perto da casa de seu pai. Ainda está lúcida e com saúde. A sua avó materna faleceu quando ele tinha dez anos de idade.

O convívio com as avós sempre foi contínuo e muito agradável. A sua avó teve vinte e quatro filhos ao longo da vida. O seu marido teve dez filhos antes de casar com ela. Com o falecimento da avó, materna a sua casa se tornou de sua mãe.

Quando volta a Recife, Jonas visita a sua avó, que o recebe com bastante alegria. A sua avó é natural de Mamanguape na Paraíba e veio para Recife ainda jovem. Por ter uma vida sofrida e vulnerável, muitos tios morreram de desnutrição pela falta de comida ou doenças, pois não havia tratamento como temos hoje.

Jonas conheceu oito tios e tias que sobreviveram à realidade que viviam na pobreza.

A sua avó Francisca teve o pai de Jonas com a idade avançada. Do convívio com ela, Jonas lembra que contava muitas histórias quando morava na Paraíba. O pai e a sua avó não puderam ir à escola para aprender a ler e escrever. Ele precisou optar por estudar ou trabalhar. Tinha que ajudar nas despesas da casa. Mesmo sem a educação formal, tem habilidades para matemática. Em sua vida, comercializou produtos e utilizou as operações matemáticas. Quando escreve o seu nome, o pai copia o nome da identidade para não errar. A mãe terminou o Ensino Fundamental e iniciou o Ensino Médio, que foi interrompido quando ficou grávida aos dezessete anos.

Na família de Jonas, a mãe desempenha um papel importante de coordenação das necessidades da família. “A minha mãe é a cabeça da família para organizar, planejar, de fazer contas e tudo mais” (Jonas Tavares, 2023).

A mãe de Jonas é costureira, trabalhou em empresas e hoje trabalha por conta própria. Com o tempo, a saúde tem impedido de trabalhar como antes. Durante quatro anos fez hemodiálise até se submeter a um transplante com sucesso. Com o procedimento realizado, deixou de precisar de hemodiálise. Apesar disso, com o agravamento da diabetes, perdeu a visão de um olho. Atualmente a sua mãe continua administrando a vida da família e faz crochê. A sua produção tem sido divulgada no

Instagram e ela tem feito vendas. Após o programa de Luciano Huck, conseguiu alugar uma pequena loja física na comunidade perto de sua casa.

Mesmo com a ajuda de Luciano Huck e todas as coisas que aconteceram na vida de Jonas, a família continua vivenciando o problema de seu pai com o alcoolismo. A sua condição preocupa a todos e cria vários conflitos nas relações interpessoais na família. O sofrimento deles foi apontado por Jonas como muito difícil para suportar, pois ele até hoje continua envolvido com o vício. Em todo o final de semana, o seu pai bebe com amigos e as vezes na semana se houver futebol.

A gênese de disposições inculcadas em Jonas tem a sua mãe como uma influência interna que mais contribuiu para a construção de seu patrimônio de disposições de forma fundamental. As disposições de liderança, resiliência e planejamento são visíveis nos relatos de Jonas sobre a sua mãe. Ela é vista como uma pessoa que exerce liderança na família e coordena todas as coisas. A vulnerabilidade econômica de sua família foi destacada por ele como um dos problemas enfrentados em sua trajetória.

O desentendimento resultado do uso em excesso do álcool interferiu na vida da família até os dias de hoje. As brigas foram recorrentes e dificultaram a tranquilidade da família.

Para Jonas a sua mãe era a “cabeça” da casa e todas as coisas eram resolvidas por ela mesmo com a saúde debilitada.

As disposições intelectuais e apetência para estudar não tiveram a participação de familiares. Jonas não sabe de onde surgiu a vontade de estudar, embora compreenda que foi na Igreja da Assembleia de Deus que, aos sete anos, que teve a vontade de ler a Bíblia. Ele observava os versículos na parede posicionados dentro do templo e tinha o desejo de entender o que estava escrito.

Ao conversarmos sobre pessoas que influenciaram os estudos, Jonas disse que não teve pessoas que fossem para ele um exemplo, pois na família ninguém tinha conseguido terminar o Ensino Médio. O único irmão que iria terminar o Ensino Médio foi o que faleceu em novembro e iria se formar em dezembro. Jonas reconheceu o empenho do irmão, embora acredite que não teve influência acadêmica como exemplo a ser seguido. Para ele, seguiu o instinto e teve que desenvolver autonomia desde de cedo.

O seu interesse por idiomas surgiu quando ainda era criança na Igreja Evangélica que frequentava. Jonas se vê como um *nerd* desde criança. A curiosidade

em saber a cada dia mais e gostar de estudar sempre fizeram parte de sua vida.

O destaque social através de premiações começou desde o Ensino Fundamental. Nesse momento de sua vida, Jonas recebeu a menção honrosa na Olimpíada de Matemática. A cada reconhecimento da escola, Jonas foi impulsionado através do seu interesse em estudar e mudar a sua realidade de vida.

Quando o Governo Federal implantou o Programa Mais Educação nas escolas, ele participava de todas as ações propostas em sua escola. Passava o dia todo na Escola e na biblioteca pesquisando e estudando. “Eu passava o maior tempo da minha da minha semana na escola. Estudando informática e tudo mais” (Jonas Tavares, 2023).

A motivação dos professores sempre foi muito importante para Jonas, que, a cada premiação, tentava buscar mais oportunidades. Ele se sentia motivado pelos professores a vencer os obstáculos. A disposição escolar-pedagógico de aprendizagem foi intensificada na trajetória de Jonas através do acompanhamento de seus professores, sendo fortalecida pelas disposições de liderança e planejamento. Nas narrativas de Jonas, evidenciamos que as experiências por ele vividas seguiam as metas claras que o conduziram para a mudança de vida.

O estudo se intensificou quando a família conseguiu comprar um computador antigo que tinha um monitor grande. Os irmãos usavam o seu tempo para jogar e Jonas para estudar. No computador, ele procurava a tradução das músicas em inglês e ia aprendendo o significado das palavras.

Com o uso da internet fez cursos gratuitos em que tinha a tarefa de anotar a lista de verbos do *YouTube*. Ao pesquisar, encontrou vídeos de vários brasileiros falando sobre fazer intercâmbio no exterior e como tinham sido as experiências internacionais. Os vídeos sobre o Canadá impactaram positivamente Jonas e alimentaram os seus sonhos. Jonas, ao ouvir os relatos dos intercambistas, imaginava-se fazendo o intercâmbio e vivendo as histórias que ouvia.

O sonho de aprender inglês e viver a experiência de intercâmbio parecia inicialmente impossível para Jonas. Ele se perguntava como alguém de uma família humilde iria estudar inglês e participar de um intercâmbio. Os vídeos do *YouTube* e os relatos de sucesso de estudantes brasileiros contribuíram para que Jonas desenvolvesse a disposição para crer e sonhar. A esperança em viver essa experiência parecia cada dia mais forte em sua psiquê.

Nesse contexto de descobertas, Jonas assistiu à propaganda eleitoral do governador falecido Eduardo Campos, que explicava como tinha sido a experiência de Pernambuco ao enviar os estudantes da escola pública para o exterior. Ao ouvir o discurso de Eduardo Campos, escreveu no papel o nome do PGM em 2012. Nesse ano, Jonas estava finalizando o nono ano do Ensino Fundamental e iria para o Ensino Médio. Depois de ouvir sobre o PGM, foi pesquisar e resolveu procurar uma escola que estivesse inserida para a seleção do intercâmbio.

A partir do momento em que ouviu falar do PGM, até a procura da nova escola para o Ensino Médio, Jonas criou estratégias que o ajudassem a conquistar o seu sonho. As disposições de planejamento e estratégia foram sendo fortalecidas no comportamento de Jonas. A meta era aprender o idioma, preparar-se para o mercado de trabalho e ter um bom salário para ajudar a família. Para cumprimento das metas, Jonas realizou um mapeamento da escola que poderia oferecer o curso de línguas do PGM, que era critério para participar do intercâmbio.

A disposição analítica diante dos problemas e dos fatos é visível quando Jonas descreve como elaborou um mapeamento das possíveis escolas em que poderia estudar, que oferecesse o intercâmbio do PGM. O mapeamento da escola levou Jonas até à Escola Sebastião Leme. Ao chegar a essa escola, conseguiu a última vaga que ainda não tinha sido preenchida.

Ao iniciar o Ensino Médio, dedicou-se a aumentar as notas de Português e Matemática, que eram disciplinas importantes na seleção, e estudar inglês. O PGM ofereceu o curso de línguas que o ajudou no desenvolvimento de competências em idiomas. As aulas ocorriam três vezes por semana e eram intensas.

Ao longo das entrevistas, Jonas demonstrou um senso de planejamento e de vontade de vencer incessante, que se materializou nos prêmios que recebeu e no reconhecimento de professores, amigos e instituições.

Jonas desenvolveu pelo inglês uma apetência que se transformou em amor e competência linguística. Não notava o tempo passar porque o seu prazer no estudo da língua era mais importante.

Para ele, o estudo de inglês se tornou uma paixão. Buscava preencher todas as atividades e não deixava nada em branco. Quanto às dúvidas, o seu método de ensino foi o de anotar e pesquisar o significado das palavras. O estudo de inglês também o fazia se transportar para outras culturas e explorar novos conhecimentos.

A escola para cursar o Ensino Médio foi escolhida para proporcionar a participação de Jonas no PGM. Jonas teve medo em não passar na seleção do PGM, já que era o seu sonho ter essa experiência internacional desde pequeno. Ele nunca tinha viajado de avião e também sonhava em fazer isso. A disposição estratégica de Jonas para vencer o medo foi se dedicar ao estudo de Português, Matemática e Inglês. Ele conseguiu a nota dez em Matemática, nove e setenta e cinco em Português e dez em Inglês.

A aprovação no intercâmbio ocorreu em 2014, e a lista informava que Jonas iria para a Nova Zelândia. Houve mudança posteriormente, e ele foi localizado para os Estados Unidos. No ano de 2014 Jonas, foi diagnosticado com hérnia avançada e precisou se submeter a uma cirurgia complicada de emergência. O fato de esperar para viajar foi uma coincidência que o ajudou a viver a experiência sem problemas de saúde posteriormente.

Em janeiro de 2015, viajou para os Estados Unidos. Ele foi selecionado, pois obteve uma das dezoito notas mais altas da seleção.

O intercâmbio de Jonas foi realizado em seis meses de estudo. Os dezoito estudantes do PGM frequentavam a mesma escola internacional.

No início do intercâmbio, Jonas ficou com uma família americana por poucos dias. Ele começou a aprender saxofone e a família se sentia incomodada com o som. Após ficar duas semanas na casa da coordenadora do intercâmbio, ele foi para outra casa.

A segunda família ofereceu uma experiência diferenciada para Jonas. Eles tinham sessenta anos e já tinham recebido intercambistas. Esse casal era bem ativo, alegre e o levou à diversos lugares. O pai era professor de inglês e conversava muito com Jonas. Jonas morou com outro intercambista na mesma casa e isso facilitava a experiência. Eles estudavam juntos e dividiam as atividades.

Como reside nos Estados Unidos, mantém contato com os pais americanos do seu primeiro intercâmbio pelo PGM. Eles conversam por *WhatsApp* ou telefone. A relação com os pais era amistosa e afetiva. O pai era o professor de inglês da escola de Jonas nos Estados Unidos. Nas refeições, jantavam juntos e conversavam.

A única dificuldade que ocorreu foi um dia que Jonas perdeu o horário de acordar e atrasou a sua mãe americana. Ela se irritou, mas, depois estava tranquila. Ele perdeu o ônibus da escola e chegou atrasado nesse dia. Eles têm uma preocupação excessiva sobre horário e pontualidade em sua cultura. Nos Estados Unidos, eles

prezam pelo cumprimento de horário e pontualidade que é diferente do Brasil. Aqui há mais flexibilidade sobre esse assunto.

Com a família americana, Jonas fez vários passeios, patinou no gelo e foi para jogos de futebol e basquete. A escola oferecia várias atividades de esportes em diversas áreas. A rotina da escola internacional foi bem produtiva, pois oferecia diversas atividades. No espaço escolar, as atividades se iniciavam das oito até às quinze horas. Depois eles tinham atividades extracurriculares, das quais Jonas participava.

Jonas apresentou disposição para esportes e aproveitou todas as oportunidades na escola internacional em que fez o intercâmbio.

As atividades de esportes na escola eram diversificadas, e o basquete desempenhava quase a mesma função que o futebol no Brasil. Nos Estados Unidos, eles têm patinação no gelo, e essa atividade foi vivenciada por Jonas muitas vezes. O Ensino Médio de Jonas teve a duração de três anos e meio. Ele o finalizou no intercâmbio na China porque recebeu prorrogação da bolsa que seria somente de seis meses. Ao voltar para o Brasil, teve a certificação internacional de High School e do Ensino Médio do Brasil.

A dedicação ao estudo de inglês resultou no desenvolvimento de disposição linguística que contribuiu para as experiências internacionais.

A cada nova oportunidade entendia que deveria aproveitá-la. Isso ocorreu na escola internacional quando participou de uma seleção para um intercâmbio na China. A escola internacional abriu uma filial na China e precisava de intercambistas. Ao ser informado sobre isso, Jonas participou do processo seletivo e foi aprovado para estender o seu intercâmbio por seis meses.

A Escola Americana de Xangai na China tinha representação de mais de cinquenta países. Essa escola oferecia quatro bolsas de estudos para alunos de diversos países. Jonas foi um dos contemplados com bolsa durante seis meses. A bolsa pagava as passagens e outros custos. Mesmo assim foi necessário que Jonas fizesse uma vaquinha virtual. Foi através da publicidade da vaquinha que Luciano Huck da Rede Globo conheceu a história de vida de Jonas.

O programa de Luciano Huck “Lar doce lar” foi um potencializador de crescimento para Jonas. Através do programa, a sua casa no Ibura foi reformada, a mãe conseguiu estrutura para trabalhar como costureira, Jonas teve mentoria para estudar e realizou o processo seletivo em dez universidades nos Estados Unidos e passou em sete.

Jonas não voltou dos Estados Unidos após o intercâmbio do PGM. Ele ganhou um bolsa para a China e foi fazer intercâmbio em uma escola americana em Xangai. Devido aos intercâmbios, Jonas cursou três anos e meio o Ensino Médio. Durante esse período, fez os dois intercâmbios.

A finalização do Ensino Médio ocorreu na China porque houve a prorrogação de sua bolsa. Jonas tem o certificado do Ensino Médio do Brasil e do sistema americano de ensino (*High School*).

O intercâmbio na China foi diferente do PGM, pois Jonas estava sozinho e inserido em uma escola internacional com mais de cinquenta países. As experiências internacionais ajudaram Jonas a desenvolver a disposição para tolerância e respeito à diversidade. Ele conviveu com diversas culturas e países nesse intercâmbio.

A maioria dos professores era americana e os demais de outros países. As atividades da escola tinham também ênfase na cultura do país. Eles faziam vários passeios pela cidade. Jonas se sentia como se estivesse na universidade pela quantidade de atividades e pelo funcionamento.

A finalidade da escola americana na China foi preparar os estudantes chineses para cursarem as universidades americanas. Durante os estudos, Jonas conheceu o reitor americano e compartilhou o sonho de estudar nos Estados Unidos a universidade. Esse reitor o incentivou a conhecer o programa de uma universidade americana que ele indicava.

A maior dificuldade para cursar a universidade nos Estados Unidos é o fato de que não existe ensino gratuito no Ensino Superior. Contudo, existia a possibilidade de realizar o curso e pagar com trabalho na universidade como bolsista.

O professor da Escola Americana na China apresentou opções de universidades que tinham programas de bolsas. Após a conversa, Jonas começou a se preparar para fazer o teste do Toefl¹⁹ de inglês, que é o ENEM americano.

Na volta do intercâmbio, a história com Luciano Huck aconteceu e a família de Jonas recebeu a reforma em sua casa.

A bolsa da Fundação Estudar do Centro Leman ajudou Jonas na preparação para participar do processo seletivo das universidades. A mentoria consistia na preparação para as seleções das universidades americanas. Isso ocorreu e teve como resultado positivo para sete universidades.

¹⁹ O TOEFL é administrado pelo ETS e avalia habilidades de língua inglesa em estudantes que desejam estudar em universidades do exterior. Fonte: <https://www.britishcouncil.org.br/>

Jonas conseguiu uma bolsa de oitenta por cento e o restante pagava com trabalho desenvolvido na própria universidade. A escolha da universidade ocorreu pela possibilidade de obter o diploma em dois cursos: Espanhol e História. O trabalho desenvolvido até o momento requer o uso do espanhol para comunicação com as comunidades hispânicas.

As disposições culturais legítimas foram apreendidas por Jonas nas experiências internacionais em que esteve inserido. A ida para a China foi outra experiência internacional que fortaleceu as habilidades de comunicação em inglês de Jonas e proporcionou a aprendizagem de uma nova cultura distinta da brasileira.

Durante esse intercâmbio, Jonas estudou mandarim e inglês. Ele foi estudar um semestre e teve a bolsa prorrogada para mais seis meses. Essa escola preparava os chineses para concorrerem às vagas nas universidades americanas. A conclusão do Ensino Médio foi realizada nessa escola americana na China.

Em 2017 participou do Programa da ONU realizado na Inglaterra. Nesse período, ele se preparava para as seleções das universidades. Também participou na Colômbia de um acampamento para jovens norte americanos. No Egito, Jonas participou do Programa do Fórum Mundial da Juventude, que foi custeado pelo Governo Egípcio.

As oportunidades internacionais indicaram que ele irá conseguir concretizar o seu sonho maior que é tornar-se embaixador. Jonas vê cada oportunidade que surgiu em sua vida como mais um passo em busca de seu sonho e meta de vida.

Em 2018 Jonas iniciou o curso universitário, conheceu novas pessoas e fez amizades. Jonas desenvolveu a disposição para amizade e formação de rede de amigos desde de cedo na infância. Depois de três meses, por acaso conheceu a esposa Grace. Como Jonas fez uma dupla graduação, teve oportunidade de cursar uma disciplina que Grace também estudava. Foi nesse momento em que eles se conheceram, tornaram-se amigos e depois namorados.

Jonas se casou em junho de 2019 com a americana Grace nos Estados Unidos. Faz quatro anos que se casaram e estão em contante processo de crescimento entre si. A relação tem sido produtiva e com sintonia. Trata-se de um casal jovem que escolheu compartilhar a vida e os seus momentos. Ambos administram as suas carreiras e acordam os próximos passos em sua relação.

No ano de 2022, Grace foi com Jonas para Brasília para apoiá-lo na preparação para o concurso do Itamaraty. Ele não foi aprovado, contudo vê esse momento como um investimento para o futuro.

Jonas conheceu a esposa no ano em que chegou à universidade. No ano seguinte, eles se casaram. Ela trabalha com uma empresa de *software* que monitora jovens através da tecnologia durante um acampamento de férias. Os pais acompanham os seus filhos através de um aplicativo proposto por essa empresa. Nesse aplicativo, os filhos se comunicam com pais, amigos e postam fotos. Essa tecnologia utiliza reconhecimento facial para oferecer segurança digital.

Jonas vê Grace como complemento em sua vida e com amor. A disposição para amar se expressa na relação de Jonas com Grace. A paixão por idiomas foi um diferencial na relação deles. O seu encontro nas aulas de espanhol os aproximou e transformou a amizade em amor, cumplicidade e respeito. A vontade de viajar para outros países e conhecer novas culturas também é destacado como interesse mútuo.

Grace nunca tinha saído dos Estados Unidos, e o seu encontro com a cultura brasileira multicultural a deixou feliz. As qualidades que mais impressionam Jonas é que Grace gosta de estudar, é organizada, comunicativa e quer se tornar uma pessoa internacional. Ela tem uma característica também que Jonas destacou como ser uma pessoa humilde. Essas qualidades têm relação com o projeto de vida de Jonas, o que foi favorável para o casamento.

O trabalho voluntário é fundamental para o casal, que sempre está envolvido em ações voltadas para a comunidade para minimizar a vulnerabilidade social. Jonas apresenta a disposição para trabalho social em suas experiências em todos os intercâmbios que realizou e na vida.

O apoio da família da Grace é presente na vida do casal. Grace sempre se comunica com a mãe de Jonas, e elas convivem, mesmo a distância, muito bem. Ela está aprendendo português com Jonas, e isso facilita a relação delas.

A relação se fortalece a cada dia quando eles compartilham sonhos e metas de vida. Atualmente compraram uma casa, e isso os deixou felizes. Foi a primeira casa que compraram. “A cada dia vejo que fiz a decisão correta em escolher a pessoa para passar o resto da minha vida. Estamos crescendo juntos e fazendo o que a gente gosta como um casal”.

Jonas tem consciência que vem desenvolvendo o *soft skills* em sua vida e utilizando as experiências para fortalecer as suas habilidades.

A relação do casal tem sido harmônica, e Jonas busca o diálogo para minimizar possíveis conflitos. Em sua visão, o casal precisa ser humilde e pedir perdão quando necessário, e isso facilita o desenvolvimento da relação saudável.

Jonas conviveu com pessoas distintas em seus intercâmbios, fato que facilitou a sua adaptação a culturas e costumes. Essa habilidade também pôde auxiliá-lo no casamento. Um exemplo de conflito foi o fato de que Jonas esquecia a toalha molhada após o banho na cama. Na primeira vez, Grace pediu para não repetir. Ele esqueceu e fez de novo. Ela se estressou e houve um ponto de tensão que foi resolvido. Ele teve mais atenção e não colocou mais a toalha na cama. Cada pessoa tem os seus hábitos, e, nas relações, o modo de ver, sentir e agir é dimensionado como de fato você é.

A vontade de aprender com os outros é um princípio que Jonas leva para a sua relação com Grace. Ele aprendeu que se colocar como aprendiz facilita a sua vida e o deixa satisfeito e se desenvolvendo. A disposição de empatia e colocar-se no lugar do outro tem ajudado Jonas na resolução de possíveis conflitos.

Jonas, ao analisar a seu namoro no Brasil antes do intercâmbio, destacou que a sua namorada era ciumenta. Grace não tem esse comportamento, e as coisas fluem com tranquilidade entre eles, pois há cumplicidade. Jonas, quando era intercambista, namorou com uma jovem de sua escola. A relação acabou porque ambos tinham projetos de vida distintos.

O projeto de vida de Jonas parece ser claro e organizado em etapas. Para isso, planeja antes em sua cabeça as coisas que quer ir realizar. Nesse momento aprendeu a escrever os objetivos que quer realizar e monitorar as realizações.

Como são muitas ações no momento, adquiriu o hábito de escrever o seu projeto de vida e monitorar as etapas que está vivendo ou quais serão as próximas passos, já que, no trabalho atual, lida com diversas questões e atores distintos. A sua disposição para planejamento o ajuda no desenvolvimento de seu trabalho.

O sonho de Jonas em ser diplomata brasileiro o move em lutar por seus ideais e objetivos. Ele se recordou como foi a sua trajetória no PGM e como as coisas foram fluindo a partir de seu interesse e ação. Ele tem consciência de que precisa continuar movendo a sua vida em prol de seu projeto de vida. Em busca de sua meta maior, cursou o Mestrado em EAD pela Focus do Rio de Janeiro de 2020. Em sua visão, esse curso o preparou para a prova do Itamaray para a diplomacia.

Um obstáculo ainda para Jonas é o curso de francês que ele ainda está estudando. A sua pretensão é participar do curso no Instituto Rio Branco para aprender francês e se preparar para a prova. A disposição para crer é tão intensa e forte em Jonas que está contida em sua narrativa a crença de que, assim como ele

conseguiu conquistar sonhos em sua vida, ele irá brevemente conseguir se tornar embaixador. Enquanto isso não ocorre, ele tem aprendido a cuidar da esposa, da família e não se focar somente em seu sonho ou exclusivamente estudar. Agora ele tem uma vida e precisa administrá-la.

No início do casamento, Jonas passava a semana toda trabalhando e, no final de semana continuava se dedicando aos estudos. Em um certo momento, ele lembrou que o seu pai passava a semana trabalhando e, no final de semana, desligava da família e ia beber com os amigos. Ao pensar sobre isso, Jonas disse que colocou a família como prioridade no final de semana principalmente. E, nos finais de semana, Grace tem prioridade sobre a gestão do tempo.

Jonas tem aprendido a dedicar tempo a família e sua esposa. Com isso, ele faz programas de que ela gosta, e isso fortalece a relação, como momentos em que cada um faz o que gosta sem o outro. Isso ajuda na relação e os deixa mais tranquilos. Na rotina do casal, cada um tem algumas coisas individuais que precisa fazer.

Jonas reconheceu que a capacidade de administrar muitas coisas ao tempo herdou de sua mãe que administrava a casa e a vida de todos. As disposições de autonomia e liderança se iniciaram cedo no comportamento de Jonas. A mãe teve que criar estratégias para lidar com as dificuldades, com a ausência de seu pai quando estava alcoolizado ou com as vulnerabilidades econômicas. A disposição analítica diante de diversos cenários ajudou a sua mãe a lidar com a sua própria história de vida.

A falta de recursos financeiros não impediu Jonas de conseguir os seus objetivos. A sua mãe fazia o dinheiro render e arcava com as demandas de Jonas e da família. Quando a sua mãe estava doente, ela não parava e fazia artes com crochê e costura.

Na organização financeira da família, o pai trazia o dinheiro que conseguia e a sua mãe administrava as demandas da casa. "Como se fosse uma empresa familiar. Ela administrava tudo. Tal coisa, comprava né? Pagava as contas". (Tavares, 2023).

Jonas acredita que as habilidades que ele possui têm relação com a forma como a sua mãe lidava com as questões da vida e liderava a família.

Em sua vida, havia tristeza por vivenciar as dificuldades da família. Mas, diante das circunstâncias, acreditava que a sua vida iria melhorar e o contexto mudaria. Além da realidade socioeconômica da família, o vício de seu pai Willian o incomodava muito. Em todos os finais de semana, o pai bebia e eles viviam os mesmos conflitos.

Jonas analisa que algumas coisas não mudaram após a experiência de intercâmbio do PGM. Ele sente que preserva a capacidade de visão e inovação. Quando foi para o intercâmbio, disse que não nutria expectativas da experiência. Em sua mente, ele queria viver o processo, e isso já tinha conseguido.

As mudanças mais significativas apontadas foram proporcionadas pelo desenvolvimento da língua. A sua comunicação em inglês teve um avanço qualitativo e garantiu a ele participar de diversos processos seletivos. Jonas se sente alguém com mais maturidade e atribui ao intercâmbio esse desenvolvimento emocional.

A disposição analítica também foi apontada por Jonas como refinada nesse momento e é resultado de suas experiências nos intercâmbios. A conclusão da graduação tem um grande significado na carreira de Jonas, pois ele é o único da família que conseguiu esse título.

9.2.2 A experiência profissional nos Estados Unidos

Jonas iniciou o trabalho com a Câmara de Comércio em janeiro e tem realizado várias ações nessa função. No período das entrevistas, iniciava o seu primeiro emprego formal e estava com expectativas de como seria os resultados dos eventos e de seu trabalho. Compartilhou que os resultados foram positivos e os chefes ficaram felizes com os resultados dos eventos e em como ele está desenvolvendo a sua função.

Jonas se sentia feliz em ter conseguido desenvolver as ações propostas e ter obtido um *feedback* positivo da empresa. Nesse dia Jonas tinha coordenado um evento para quatrocentos estudantes do Ensino Médio que tiveram oportunidade de conhecer várias profissões. Foram sete setores industriais que apresentaram a sua atuação profissional aos estudantes, que são futuros candidatos à inserção no mercado de trabalho. Os estudantes estrangeiros podem trabalhar quatorze semanas no programa de intercâmbio cultural.

Jonas se dedicou aos estudos e conseguiu resultados. Nesse ano, ao ser selecionado para coordenar as operações na área de intercâmbio remunerado nos Estados Unidos, teve oportunidade de ter o seu primeiro emprego formal.

Em sua percepção, o emprego que buscava teria que ter dois elementos: ser em sua área de atuação e se relacionar com a sua meta prioritária que é a diplomacia brasileira. “Eu não quero apenas um trabalho qualquer. Até porque né? Durante esses

dois anos eu comecei a dar aula de inglês, deu muito certo, enfim. E também não queria pensar em morar no Brasil, né?” (Jonas Tavares, 2023).

O trabalho na Câmara de Comércio, além de ser estratégico para Jonas, pode ajudá-lo sobre o *networking* profissional. Pela quantidade de turistas que são recebidos anualmente, a população não consegue atender as demandas do comércio. Sendo assim, é necessário que ocorra a contratação temporária de mão de obra universitária.

A estação de maior fluxo de pessoas é o verão. O programa de intercâmbio remunerado atende estudantes de todo o mundo. Os estudantes buscam a experiência de mobilidade nos Estados Unidos e ainda recebem para trabalhar. Os estudantes passam dezesseis semanas no intercâmbio. Existe também outra ação realizada por Jonas que é incentivar aos jovens que assumam as profissões de demanda para o mercado de trabalho da cidade. Para isso, ele realiza feiras de apresentações das profissões nas escolas com interação e logística que agradem aos jovens. Nessas feiras, diversos setores apresentam a sua rotina de trabalho. As áreas apresentadas são: tecnologia, indústria e saúde.

A proposta da Câmara de comércio é identificar futuros profissionais que possam investir e dar suporte para que sejam inseridos na cidade. A interação com as empresas potencializa o trabalho da Câmara de Comércio e amplia a atuação de Jonas na cidade.

No percurso de vida de Jonas, identificamos que o seu desenvolvimento de liderança foi sendo fomentado ao longo do tempo. As experiências na igreja e na escola o ajudaram nesse processo de aprimoramento em adquirir a disposição de liderança.

Atualmente ele tem colocado em prática as aprendizagens para liderança que aprendeu e se sente realizado ao fazê-lo. Em seu trabalho, precisa utilizar os idiomas inglês e espanhol de forma rotineira. Isso o fez recordar como foi importante a sua dedicação desde a infância a esses idiomas e hoje pode trabalhar com tranquilidade.

As narrativas de Jonas denotam a impressão de que ele vive mais o momento atual do que as memórias de sua experiência. Ao realizar perguntas sobre os momentos de intercâmbio, o seu foco foi relatar como está hoje e como tem realizado as conquistas atuais. Parece haver alguma dificuldade em reportar-se ao passado, ou viver o futuro pode ser uma característica de pessoas que realizam conquistas.

O momento emocional atual de satisfação em desenvolver o emprego formal pela primeira vez o fez estabelecer as relações de sua narrativa com o constante retorno à experiência profissional. Jonas tem desempenhado a função de Gerente de Programa de Intercâmbio. Esse programa atende jovens internacionais que fazem intercâmbio nas férias e trabalham nesse período, como também são inseridos nas empresas para que conheçam diversas áreas do mercado de trabalho. A função de Jonas é de gestor de processos e pessoas com a coordenação de eventos em escolas com parceiros estratégicos.

A cidade em que ele reside é turística e carente de trabalhadores por temporada. A empresa de intercâmbio está diretamente ligada à Câmara de Comércio local. Essa cidade tem uma população de aproximadamente dez mil pessoas, que recebem em média dez milhões de pessoas anualmente para shows, eventos e turismo.

O estudante americano tem o “Summer Break”, que é um intervalo de verão em que eles podem trabalhar em outros países. Nesse intervalo, os estudantes, além de residirem no local do trabalho, também participam de atividades pedagógicas e de lazer. Os estudantes de países de língua espanhola aproveitam esse momento de intercâmbio para estudarem o inglês e se destacar no idioma.

A empresa também realiza eventos para os estudantes do Ensino Médio em que eles conhecem as empresas parceiras e podem, após o curso, integrarem-se nelas.

Jonas explicou que esse trabalho o deixa feliz e realizado, mas é uma ponte para o seu sonho principal que é ser embaixador. A felicidade dele consiste em trabalhar em uma área de que gosta e com que se identifica. A graduação em Espanhol tem ajudado Jonas a trabalhar com estudantes de língua espanhola. Existe parceria com instituições que enviam estudantes de Porto Rico. O programa beneficia os estudantes e as suas comunidades.

Na Empresa em que trabalha, irá fazer o curso de Desenvolvimento Econômico custeado pela instituição. Jonas disse aproveitar cada momento para fazer mais *networking* e estabelecer uma rede de contatos. A sua função atual possibilita interação com empresas, escolas, estudantes, professores, parceiros e instituições das mais diversas.

A função de coordenação de processos e pessoas tem como responsabilidade interagir com prefeitos, senadores e representantes de países. Essa área de atuação

é vista por Jonas como uma preparação para a sua futura meta, que é a diplomacia, tendo que lidar com atores de diversas áreas e seguimentos.

Um grupo de estudantes que participam do programa de intercâmbio conduzido por Jonas é de Porto Rico. Posteriormente ele irá visitar o país para prospectar novos estudantes que queiram trabalhar e participar do intercâmbio remunerado. Jonas se sente feliz em trabalhar na área de intercâmbio e de vivenciar, através das experiências de outros jovens, sentimentos que ele viveu em sua vida como intercambista. Disse que tem aprendido muito sobre diversos assuntos.

Jonas lidera equipes, realiza reuniões, elabora projetos, supervisiona ações e intermedia processos em sua função de trabalho. “Sempre gostei, né? Dessa questão de liderar de forma direta em geral, mas, exercer um desempenho que contribuísse, né? Pra o bem comum, né? De enfim, de evolução, né?” (Jonas Tavares, 2023).

A cidade em que Jonas mora tem doze mil habitantes, com grande fluxo turístico durante o verão. Por dia, no período de férias, são recebidas sessenta mil pessoas por dia. A vacância de profissionais durante o verão intensifica a busca de profissionais de outros países que possam ocupar o mercado de trabalho interno. Os estudantes universitários são recebidos por Jonas e ocupam a lacuna no mercado de trabalho de profissionais.

Em 2022, setecentos e cinquenta alunos foram recebidos pela Câmara de Comércio para trabalharem na cidade. As orientações logísticas e de processo são de responsabilidade de Jonas e das equipes para atender esses estudantes. Eles buscam trabalho e a experiência de intercâmbio remunerado.

Jonas trabalha com estudantes do Ensino Médio para incentivá-los a ingressarem no mercado de trabalho local. Para isso realiza feiras com os profissionais da cidade em escolas. A finalidade é identificar futuros trabalhadores durante a feira de carreiras. Os alunos interagem com profissionais de diversas áreas e podem conhecer as áreas e incentivá-los quanto à profissão.

O trabalho tem como público direto os estudantes concluintes do Ensino Médio e de outros países que queiram participar de um intercâmbio remunerado. A atividade exercida requer responsabilidade e liderança. A atuação se iniciou em janeiro de 2023. A rotina de trabalho é intensa e se organiza com reuniões com diversos parceiros, empresas e instituições, realização de feiras e eventos com estudantes em escolas.

No mês de maio e junho, os estudantes começam a chegar à cidade para o trabalho. A estrutura do trabalho e a logística são realizadas por Jonas, que monitora

cada etapa. O trabalho é realizado com agências e programas de intercâmbio para trabalhadores universitários. Jonas está nessa função há dois meses no momento de nossa entrevista.

A satisfação e a alegria em desenvolver a atividade de Coordenador de intercâmbio são visíveis. As suas atividades são monitoradas através de planejamento para acompanhamento de todas as etapas, pois se trata de um trabalho que interage com diversas pessoas e áreas de atuação. As empresas pagam a Câmara de Comércio um custo fixo que garante a assessoria para a retenção de talentos e pessoas que possam trabalhar nas empresas da cidade. A *World Force* é a empresa em que Jonas desenvolve o seu trabalho no intercâmbio remunerado de estudantes universitários.

Jonas acredita que a sua organização e a capacidade de prever cenários possíveis o ajudam na tomada de decisão em sua função. A gestão de risco é um ponto importante para essa função. A capacidade de prevenção e de ação é relevante, pois ajuda a minimizar pequenos problemas. A capacidade de comunicação, a empatia e a ação de engajamento de estudantes também são fundamentais para a função.

As ações para o Ensino Médio incentivam os estudantes concluintes para que conheçam a atuação de profissionais na cidade e queiram ingressar em cursos universitários que potencializem o mercado de trabalho interno.

Ao retornar aos desafios de sua vida, Jonas se recordou da pandemia em 2020, quando passou por um processo difícil de depressão. Ele sentia ansiedade e medo diante do que poderia acontecer em sua vida pessoal e profissional. Nesse período, estava finalizando a faculdade e cheio de incertezas sobre o futuro.

Em sua mente, havia a cobrança em trabalhar e ajudar a sua família, ter o seu lugar para morar e cuidar da vida pessoal.

Com a redução de atividades da faculdade, Jonas teve tempo para pensar na vida, na família e no futuro. Esse tempo ocioso em sua rotina contribuiu para que não se sentisse bem. Diante desse contexto, fez terapia e conseguiu lidar com a pandemia, suas questões pessoais e a vida emocional. Sobre esse momento, disse: “não posso fazer pelo meu pai e pelos meus irmãos. Enfim, então, né? Por mais que você ajude, né? Financeiramente qualquer coisa. Eles precisam reagir” (Jonas Tavares, 2023).

Na pandemia, Jonas deu aula de inglês *on line*, ocupava o seu tempo e ajudava para subsidiar o seu sustento. Jonas reconheceu pós pandemia que existem limites naturais que precisam ser respeitados em si mesmo. Essa foi a lição para ele

considerou mais importante desse período. Desde a infância, pensava sobre essas questões, mas estava com foco nas demandas emergenciais e não tinha tempo para pensar sobre questões maiores. Após estar casado, em 2021, ele começou a pensar sobre essas questões que o incomodavam e o deixavam triste.

No ano de 2022, Jonas e Grace passaram três meses em Brasília, e, pela primeira vez, participou da seleção para diplomata no Itamarati. Foi uma boa experiência que será importante para aprofundamento de seus estudos para a próxima seleção. Ao finalizar o processo seletivo e não obter ainda a aprovação, voltou para os Estados Unidos para procurar um emprego e continuar investindo em seu sonho de se tornar embaixador. Nesse período, ele estava terminando a faculdade e com incertezas em seu futuro. Além das questões de futuro, Jonas sentia falta da família e continuava se entristecendo com a realidade deles. Jonas parecia querer mudar a forma de pensar dos familiares por entender que o melhor para eles seria mudar algumas coisas em suas vidas.

Ao compreender que as pessoas só mudam quando querem ou são conduzidos Jonas, iniciou a terapia psicológica. O processo de autoconhecimento tem ajudado Jonas a entender algumas coisas em sua vida e como lidar consigo mesmo. Ao pensar sobre como venceu algumas dificuldades no intercâmbio, Jonas relatou o choque cultural quando voltou pela primeira vez do intercâmbio. A volta ao Brasil causou em Jonas estranheza por entender que não havia mudança ao seu redor. As coisas continuavam como ele tinha deixado em sua casa e comunidade. As pessoas não mudaram e parecia que nada tinha acontecido em suas vidas. A descrição de Jonas sobre as suas mudanças e aparente zona de conforto das pessoas o deixava sem entender e o entristecia. As pessoas pareciam acomodadas e sem ação para a mudança.

Nas visitas realizadas à família, Jonas sente um pouco de tristeza, pois ainda hoje tem o mesmo sentimento de que as coisas não mudaram. Mas, já entendeu que não pode entrar nas mentes das pessoas para fazê-las mudar. Cada ser humano precisa entender que a mudança é possível e que quer mudar.

Jonas se sente um *outsider* em seu país, em sua casa e comunidade. Essa condição sentida por ele o move em busca de novas experiências. Portanto, o conduziu em busca de outros caminhos.

As experiências de intercâmbio nos Estados Unidos e China fortaleceram em Jonas a vontade de continuar a sua trajetória rumo a outro país. Internamente ele

disse que sentia comprovação de que estava no caminho certo e que iria conseguir. Quando olha para trás e vê tudo que conseguiu, entende que o universo estava conspirando para que a sua vida fosse transformada.

Para Jonas, as experiências de intercâmbio mudaram a forma como ele via o mundo. O choque de realidade ao retornar de cada intercâmbio o deixava angustiado, pois as coisas não tinham mudado e as pessoas continuavam pensando da mesma forma e tendo as mesmas atitudes.

Uma das dificuldades de retorno ao Brasil foi justamente administrar o conflito interno de que as pessoas não passaram pela experiência de conhecer outro país, cultura, com hábitos, estrutura social, econômica e política. O Brasil ainda é um país promissor que não avança devido à cultura da corrupção em todos os setores. Jonas gostaria de ver nas pessoas mudanças que ele viu em sua vida, mas isso não é possível, porque as experiências são distintas e individuais.

Inicialmente Jonas via a resistência à mudança como disposição para zona de conforto, seja de familiares seja de amigos seja de colegas. Posteriormente, após a terapia, conseguiu entender que cada pessoa tem o seu tempo de mudança e se quiser, mesmo sabendo que as condições sociais influenciam nas configurações em que o ser humano está envolvido.

Jonas entende que o mundo interno e externo precisa estar alinhado. As ações externas, movidas pela vontade de ação, podem transformar a realidade dos indivíduos, assim como ele viu em sua vida.

A tristeza de Jonas está relacionada ao fato de que ele descobriu que não pode mudar as pessoas e somente a si mesmo. O local de nascimento tem um papel importante em como os indivíduos percebem o mundo, internalizam cultura social e emocional. Mas, não pode determinar o destino das pessoas. Jonas conseguiu superar as barreiras sociais, incorporar novos hábitos, apreender idioma, agregar competências que tem aberto portas em sua jornada.

Eu tinha falado a questão do meu pai que é a parte de querer vê-lo curado. Sempre me entristeci quando voltei dessas minhas experiências fora. Não posso fazer pelos outros né? Eu só posso fazer por mim mesmo. Eu não estou no corpo né? Dessas pessoas, não posso entrar na mente delas (Jonas Tavares, 2023).

A evolução na caminhada foi uma meta seguida por Jonas. “Ao passo que eu vou concluindo algumas metas, né? Mas, vão aparecendo outras” (Jonas Tavares, 2023).

Jonas identificou que, após a experiência de intercâmbio, mudanças em sua forma de ver a vida, em sua capacidade de visão e inovação aconteceram. Antes não via perspectiva, e a oportunidade de intercâmbio deu a ele condições de trilhar uma história diferente da de seus pais, amigos e colegas de bairro.

Existe em Jonas uma satisfação pessoal por ter conseguido conquistar os seus sonhos, o que classifica como válido em sua trajetória. “Eu tentei mesmo sem saber se daria certo e o sacrifício valeu a pena. O estímulo transborda e eu consigo expandir pra outras pessoas, né?” (Jonas Tavares, 2023).

Jonas acredita que o seu testemunho de vida pode ajudar outros jovens a conquistar os seus sonhos. “Tenho um certo orgulho do sacrifício que eu fiz pra chegar onde eu cheguei hoje” (Jonas Tavares, 2023). As habilidades adquiridas o ajudaram a chegar até esse nível de desenvolvimento. Os erros são apontados como importantes também para o seu crescimento, e aprender através deles faz parte da vida em sua perspectiva.

O nível de inglês de Jonas passou por melhorias ao longo do tempo e é visto por ele como ótimo. Ele consegue se comunicar bem e escrever. Houve um aprimoramento ao longo dos anos.

Jonas se sente uma pessoa mais madura e vê a vida nesse momento com mais tranquilidade, pois já conseguiu alguns sonhos de subsistência, a sua formação universitária, a sua casa, o emprego e o seu casamento, que foi destacado como uma experiência especial em sua vida. Nessa fase se sente colhendo frutos do que plantou ao longo de sua história.

Uma característica que Jonas apontou que não mudou foi a mente sobre a continuidade de sua luta para conquistar os sonhos. A disposição para perseverança é uma característica dele, e a sua meta prioritária permanece em ser embaixador no futuro. Como projeto de vida, Jonas tinha como objetivo realizar um trabalho que fosse prazeroso que o levasse a sua meta primária, que é o Itamaraty, e que, nesse caminho, ele desenvolvesse competências que fossem úteis para essa função.

A preparação para embaixador requer tempo e investimento. Jonas busca esse objetivo, mas se sente realizado em sua vida diante de seus resultados atuais. “Eu quero muito um dia me tornar diplomata, mas hoje eu estou satisfeito a chegar a um ponto que eu terminei a faculdade. Estou dando um tempo na questão acadêmica e estou casado também” (Jonas Tavares, 2023).

O trabalho atual de Jonas tem relação com economia, finanças e articulação de rede de pessoas. Para a diplomacia, são temas importantes e relevantes no processo seletivo. Diante de sua experiência profissional, Jonas aproveita cada oportunidade e se vê como uma pessoa que gosta de aprender, e isso facilita a sua vida. Ele disse não conseguir trabalhar em algo que não goste ou possa evoluir.

Em sua rotina, tem criado alguns instrumentos que o ajudam a administrar o tempo e ter mais resultados. O uso de agenda é constante e o ajuda a realizar ações distintas com efetividade.

O programa de intercâmbio oferece o suporte necessário para o desenvolvimento das atividades, e isso facilita o trabalho. Jonas acredita que, no trabalho atual, tem desenvolvido várias competências que estão relacionadas às suas experiências de intercâmbio ao longo de sua vida. A competência que ele já tinha, mas que aperfeiçoa constantemente é o uso do idioma inglês. A comunicação é a base de seu trabalho. A interação é constante com diversos atores, empresas, governos, consulados, estudantes, famílias e colegas de trabalho.

Jonas se vê como alguém que tem sociabilidade, porém que tem dificuldades em exposição de si mesmo de acordo com algumas questões pessoais.

A motivação interna foi um ponto importante destacado quando questionamos Jonas sobre o que o motivava a lutar e ter sede de conhecimento para mudança. Para ele, isso surgiu no Ensino Fundamental quando começou a ganhar prêmios. Aos vinte e sete anos, os desafios que surgem continuam a movê-lo a cada dia e a vontade de mudar é rotineira.

Jonas se vê como uma pessoa comunicativa, entretanto reservada. Ele tenta preservar a sua intimidade. Mesmo com a exposição de sua vida na Rede Globo através do Programa de Luciano Huck, ele disse que prefere guardar para si questões íntimas. Durante a entrevista, Jonas parecia um pouco incomodado com perguntas sobre o casamento principalmente quando falamos sobre conflitos.

A opinião dos outros sobre ele não é algo prioritário, contudo se preocupa sobre o que as pessoas falam sobre ele. A compreensão da opinião externa não é determinante para que Jonas avance em seu projeto de vida. A cada nova oportunidade, busca prevê possíveis dificuldades e minimizar riscos.

Jonas investe nos projetos que realiza de sua capacidade de prevê situações antes do que poderiam acontecer. Não sabemos se tem relação com a sua educação, com o jogo de xadrez que foi campeão. Contudo, ele parece ter desenvolvido uma

competência analítica que utiliza constantemente.

9.2.3 A intersecção das teorias elisianas com a sociologia de escala individual de Lahire

A trajetória de vida de Jonas tem sido publicada como um caso de superação, altruísmo e de sucesso. A sua história de vida foi publicizada através de Luciano Huck da Rede Globo em seu programa Caldeirão. Ao saber da vaquinha virtual de Jonas para ir para a China, o apresentador conheceu a sua história, além de divulgar a sua vida, e reformou a sua casa no quadro “Lar doce lar” em Recife. O suporte recebido através do programa garantiu a realização do intercâmbio, a aprovação em sete das dez universidades americanas que concorreu e a sua permanência nos Estados Unidos com bolsa parcial e oportunidade de trabalhar para pagar os estudos na própria universidade.

A tragédia familiar através da morte precoce de seu irmão mais velho, devido à bala perdida, foi traumático para todos, assim como a morte de diversos amigos de infância que se envolveram com drogas, eventos que marcaram a vida de Jonas e o impulsionaram em busca de mudar a sua vida. Ao vencer as dificuldades sociais e econômicas de sua origem humilde em Recife, Jonas tem ganhado o mundo através de seus esforços, disposições, apoio familiar e de pessoas que acreditaram em seus sonhos.

Jonas conseguiu ver em sua vida a materialização de seus sonhos e tem sido um exemplo de que a disposição para crer e sonhar pode mudar a vida daqueles que acreditam que é possível mudar o seu destino e alcançar os objetivos.

Assim como outros intercambistas, a gênese das disposições cognitivas e das apetências de Jonas surgiu na Igreja. A influência externa dos espaços socializadores em nossa vida é muito forte e pode determinar a estruturação dos indivíduos.

Foi na igreja evangélica que Jonas foi despertado para o estudo das línguas, das descobertas de outras culturas, de sua vontade em viajar, conhecer o mundo e adquirir conhecimento. Desde cedo, aos sete anos, Jonas foi despertado para outras realidades além de suas condições sociais e financeiras. A ausência de capitais sociais em sua base familiar não impediu que adquirisse disposições que o conduzisse para outras realidades e resultasse em diversas experiências internacionais.

O Programa Ganhe o Mundo foi a primeira experiência de intercâmbio de Jonas e abriu as portas para intercâmbio na China, participação na Inglaterra, representação internacional em eventos e Ensino Superior no Estados Unidos. A disposição de planejamento foi evidenciada no comportamento de Jonas desde o Ensino Fundamental. E o moveu a escolher a escola de Ensino Médio em que queria estudar para viabilizar a sua entrada no processo de intercâmbio. A ida para o Ensino Médio foi determinada pela possibilidade de participar do processo seletivo do PGM.

A forma como Jonas, após encontrar o PGM, organizou a sua estratégia de ingresso no PGM foi intencional e planejada. Ao saber do PGM, procurou uma escola que oferecesse o curso de línguas e, quando chegou, foi o último a ser matriculado, pois não havia mais vagas.

A narrativa da história de vida de Jonas apresenta-se como um retrato sociológico que contém mais elementos de como ele está atualmente, das disposições que aprendeu, da apetência por idiomas, das competências adquiridas propriamente do que da experiência do intercâmbio pelo PGM. Durante as entrevistas, identificamos que Jonas tinha mais motivação para falar de seu momento atual, em que iniciou o seu primeiro emprego formal nos Estados Unidos, do que relembrar fatos da experiência do intercâmbio.

Como explicamos, no uso do método de história oral de vida, o entrevistado tem autoria e protagonismo em sua descrição de vida. Sendo assim, buscamos entrevistar Jonas e com ele descobrir fatos, impressões e disposições internalizadas e compreender a sua trajetória, as redes de interdependência que foram formadas ao longo do tempo e o uso de táticas adotadas por ele durante as experiências de vida.

A infância e adolescência de Jonas foram permeadas pela sede de conhecimentos e de curiosidade de como entender o mundo e as pessoas. Os espaços socializantes da igreja e da escola foram os contextos de suas descobertas. Na igreja evangélica, houve o seu primeiro contato com a língua inglesa e as questões culturais dos países.

Durante a alfabetização, a prática de leitura da Bíblia na igreja o influenciou a saber ler e entender o que os adultos liam. Como não sabia ler, tentava entender as fotos coladas na parede com fatos bíblicos que aguçavam a sua imaginação. As atividades desse espaço também o ajudaram no desenvolvimento das disposições para a sociabilidade que iria ajudá-lo na formação de redes de interdependência.

O contato com Jonas e a sua empatia contagiavam as pessoas que o conhecem. Acreditamos que esse efeito é resultado de sua formação social inicial e influenciada por sua participação ativa em diversos grupos da igreja e depois na escola.

Ao dialogarmos sobre a infância de Jonas e adolescência, ele trouxe um fato traumático que simboliza a vida dos jovens das periferias brasileiras. Seu irmão Ismael foi assassinado por bala perdida indo trabalhar com o pai. Esse fato nos ajuda a visualizarmos que Jonas tem uma trajetória distinta de seus familiares e amigos. Ao lembrar dos amigos, recordou que muitos já foram assassinados ou entraram no mundo da criminalidade. É interessante que Jonas conviveu com amigos e colegas de seu bairro, interagiu com eles, brincou, desenvolveu-se, contudo não internalizou as mesmas demandas e mudou o seu destino.

A escola para Jonas se tornou o seu refúgio em busca de conhecimento. A maior parte de seu tempo ele passava na escola pesquisando, estudando e desenvolvendo competências. O modo como dividia o seu tempo contém horas dedicadas aos estudos e à participação em projetos educacionais. Quando ouviu falar do Programa Mais Educação em sua escola, participou de todas as atividades.

Diante dos relatos de como Jonas buscava conhecimento, tentamos entender de onde surgiu essa demanda. Não encontramos uma resposta única, mas identificamos como gênese de seu interesse a participação marcante de sua família. A sua mãe, com força disposicional de liderança e gestão financeira, administrava a família com vivacidade e fé. Mesmo com a saúde debilitada, submetendo-se a um transplante de rim, continuou firme e com força estruturante em sua família. Participante assídua da igreja evangélica atribuía à sua fé a força para lidar com tantas dificuldades sociais e financeiras. A gênese das disposições de Jonas teve, portanto, a influência interna de sua mãe e contribuiu para a construção de seu patrimônio de disposições.

O pai, que gostava de trabalhar, porém foi imobilizado pelo seu vício em álcool, foi a causa de diversas dificuldades da família sobre as questões emocionais e financeiras. Mesmo com as dificuldades de seu vício, o pai de Jonas o influenciou para a apetência por inglês. Quando criança, o seu pai ouvia diversas músicas em inglês, e Jonas já tinha curiosidade em entender o que a música dizia.

Com a participação nos cultos missionários dirigidos em inglês ou espanhol, Jonas foi solidificando a vontade de estudar idiomas e conhecer os países. Para ajudá-lo, pediu ao pastor da igreja materiais. A disposição de liderança e de iniciativa de

Jonas foi despertada cedo e o moveu em lutar pelos seus objetivos. Na família Jonas ocupou a posição de filho caçula, e a relação com os irmãos sempre foi harmoniosa.

Na escola, do ensino infantil até o Médio, as premiações foram se acumulando principalmente em matemática e xadrez. O incentivo dos professores foi importante no processo de crescimento educacional de Jonas. Como destaque, o professor de inglês André lecionava no contra turno para que Jonas potencializasse a apetência dele pelo idioma.

Como estudante destaque, em sua vida escolar, representou a escolas em campeonatos estaduais e nacionais.

Ao longo do tempo, Jonas se sentia um *outsider* em sua realidade e que precisava ganhar novos rumos. O seu objetivo foi de ir embora do Brasil e cursar a universidade. Esses sonhos se concretizaram e garantiram a sua permanência nos Estados Unidos. Atualmente Jonas está casado, mora em Branson (Missouri) nos Estados Unidos, cursou História e Espanhol na College of the Ozarks, cursa especialização em EAD pela Universidade Focus do Rio de Janeiro, trabalha na Câmara de Comércio e trilha o caminho de preparação para o seu sonho atual de ser embaixador do Brasil.

Jonas, se vê como autodidata, principalmente sobre o estudo do inglês. A sua base escolar foi deficitária e o fez estudar ainda mais para sanar as dificuldades da língua. Jonas analisa que não teve referências educacionais em sua família porque ninguém conseguiu finalizar o Ensino Médio. Contudo, espelhou-se em referências da igreja e em professores para moldar-se em sua busca de crescimento intelectual disposicional. Para esse desenvolvimento, assumiu com autonomia o seu estudo e a imersão principalmente no estudo do inglês assim como, nas outras disciplinas, como português e matemática, com desempenho satisfatório para a aprovação no intercâmbio. As disposições de planejamento e estratégia moveram Jonas em sua trajetória.

A memória de sua trajetória escolar foi vivenciada sem nenhum episódio de *bullying*, sendo um dos poucos estudantes pesquisados que não apresentou dificuldades ou violência através do *bullying*. A construção das disposições intelectuais e de aprendizagem foram sendo adquiridas ao longo das experiências de vida de Jonas.

Jonas, em sua percepção, não teve influência interna familiar para os estudos porque seus pais e familiares não conseguiram finalizar o Ensino Médio. Mesmo sem

a influência direta da família sobre os estudos, Jonas desenvolveu as disposições de disciplina e de autonomia em todas as atividades que realizou. A persistência e a perseverança em estudar inglês resultaram na apropriação da disposição linguística e fluente do idioma.

Com a mãe, Jonas desenvolveu as disposições de liderança, resiliência e planejamento. Essas disposições foram agregadas na disposição escolar-pedagógico de aprendizagem, que resultaram na aprovação do processo seletivo em sete universidades americanas das dez que participou.

Em sua vida, Jonas adquiriu competências socioemocionais que facilitaram a formação de redes de interdependência. Nos intercâmbios que realizou, Jonas não teve dificuldades sobre o choque cultural, pois disse se moldar às demandas do contexto em que estava inserido. A capacidade de adaptação em diversos contextos é vista por Elias como necessária para aqueles que conseguem jogar o jogo dos espaços sociais. A identificação funcional das relações de poder estabelecidas nas relações sociais pode ajudar aqueles que, conscientes de sua função, exercem estratégias de adaptação de seu comportamento para atender as demandas sociais.

As configurações estabelecidas na vida de Jonas demonstraram que ele compreendeu desde de cedo como usufruir dos códigos culturais civilizatórios. “A interdependência dos jogadores, que é uma condição prévia para que formem uma configuração, pode ser uma interdependência de aliados ou adversários” (Elias, 2018, p. 142).

As escolas que frequentou nos Estados Unidos e China ampliaram o tempo de bolsa de seus intercâmbios devido aos resultados acima da média de Jonas. Ele adquiriu um patrimônio de disposições e adaptou-se aos *habitus* do contexto em que estava inserido. As experiências que teve com a segunda família adotiva nos Estados Unidos demonstraram como Jonas se adaptou à vida americana.

No PGM, os estudantes ouviam a frase: “em Roma faça com os romanos”, e Jonas aprendeu bem essa expressão. Nos Estados Unidos, seja americano e, na China, chinês. Esse nível de adaptação é orientado como adoção de um padrão social aceitável e que atenda às demandas dos estabelecidos.

Ao analisar o comportamento social nas cortes da Idade Média, Elias (2001) identificou que havia um padrão comportamental socialmente aceitável necessário para atender as exigências da corte e demonstrar um comportamento civilizado. O estudo da sociogênese e psicogênese realizado por Elias demonstrou que havia um

padrão nas cortes francesas, inglesas, italianas e latinas, que seguiram uma estrutura de atendimento aos preceitos da corte.

À medida que Jonas foi inserido nos espaços sociais através da educação, ele buscou atender às demandas desses espaços e seguir as normas de padrão social aceitáveis para o grupo e para o contexto. Jonas não teve em sua origem humilde acesso às orientações comportamentais ou disposições desses espaços. Contudo, através da educação, de sua vontade em aprender, conseguiu adquirir disposições que facilitaram a sua entrada em diversos seguimentos e oportunidades.

Jonas apresentou em sua narrativa a disposição de flexibilidade diante de novas aprendizagens e incorporação de *habitus* aprendidos nos países em que fez intercâmbio. As duas culturas (americana e chinesa) apresentam características distintas. Mesmo diante das diferenças, Jonas conseguiu adaptar-se aos *habitus* de ambas sem dificuldade. Para Elias (1997), o *habitus* pode caracterizar-se como segunda natureza ou saber social incorporado. Jonas incorporou o “*habitus*” das culturas em que esteve imerso durante as experiências de intercâmbio como integrante de sua própria cultura.

Em sua experiência de casamento, ele agregou novos *habitus* e mudou outros diante da relação interdependente com a sua esposa. Isso foi evidenciado em seus relatos. O que para alguns seria um problema ou resistência em mudar, para Jonas parece algo natural, criar estratégias que atendam as mudanças que julga necessárias na convivência com as pessoas. Principalmente o fato de a sua esposa ser americana o ajudou a internalizar a cultura americana como pertencente ao seu patrimônio de disposições.

Mesmo com diversas disposições agregadas, Jonas também relatou a dificuldade de sua família em que o seu pai é dependente de álcool e isso interferia em sua estrutura familiar. O sofrimento causado pelo alcoolismo de seu pai e o hábito de beber que se iniciou através do encontro com amigos no final de semana se tornaram um vício durante toda a vida de seu pai.

O contexto de disfunção familiar tem causado em Jonas angústia e sofrimento, pois ele descobriu, na análise com a psicóloga, que não pode mudar as pessoas e nem os familiares. As configurações que formaram a sua família não ofereceram a eles oportunidade de consciência para mudança de *habitus* e cultura. Ao retornar ao Brasil, Jonas relatou que sofria porque a sua família não tinha adquirido mudança em sua forma de pensar com uma ação prática. Ele disse que estavam em zona de conforto.

Nas fases da vida de Jonas, identificamos também a disposição analítica diante dos problemas, o que o conduziu para a disposição estratégica que o ajudou a elaborar táticas de sobrevivência. A vida difícil de Jonas no Brasil desde a infância e a convivência com a sua mãe diante da vida e os problemas o ajudaram a sempre buscar as soluções ao invés de se deixar absorver pelas dificuldades.

Na escola internacional, as disposições de esporte e tolerância foram marcantes na travessia de Jonas da experiência de intercâmbio. Ele conseguia conviver com todos os estudantes sem ter dificuldades de adaptação. Como já descrevemos, Jonas contagia as pessoas com a disposição para empatia.

Nas escolas internacionais, pela estrutura pedagógica, houve oportunidade de fazer diversos esportes, e isso agradava a Jonas em sua atividade escolar. Dentre as aprendizagens citadas por Jonas, foram as oportunidades culturais que o ajudaram a desenvolver as disposições culturais. Essa disposição cultural também é apreciada por sua esposa Grace, que também tem o desejo de viajar e conhecer novas culturas. O casal tem ajustado a sua vida matrimonial no mesmo momento em que descobrem coisas sobre si mesmo, buscam harmonia e se sentem felizes em cuidar um do outro. Jonas, diante das dificuldades de adaptação, tem desenvolvido a disposição de empatia, e isso tem ajudado na resolução de conflitos entre eles.

Podemos destacar que Jonas se sente feliz e amando a esposa. Ele compreende que ela foi um presente em sua vida. Mesmo sendo ainda um casal jovem, não é corriqueiro os casais terem afinidades conjuntas em que um apoie o sonho do outro. Grace apoia Jonas em seu sonho de se tornar embaixador do Brasil, e eles investem nesse sonho. Para isso, ele tem participado do processo seletivo no Itamaraty em Brasília, confiante de que um dia chegará a aprovação.

O encontro com Grace na universidade na sala de aula do curso de Espanhol foi algo inusitado, que resultou primeiro em amizade e posteriormente em casamento. Jonas desenvolveu, ao longo de sua vida, a disposição para amizades e formação de rede de amigos. Isso tem facilitado a sua vida e as relações sociais.

A disposição para amar pode ser encontrada no comportamento de Jonas, que, desde a adolescência, sonhava em casar. No mês de fevereiro de 2024, descobriu que será pai e espera o seu filho.

Atualmente Jonas tem oportunidade de utilizar as disposições pelas quais foi formado em sua vida. Atua como gestor de pessoas e processo para a Câmara de Comércio, estabelece parceria com instituições internacionais, administra diversos

processos de intercâmbio com estudantes de todo o mundo que trabalham em sua cidade nos períodos de férias. Para ele, esse trabalho o prepara para o seu sonho futuro que é se tornar embaixador. A rotina tem algumas semelhanças com o seu sonho prioritário. Ele se sente feliz e realizado no momento.

Contudo, persegue o sonho maior a cada dia. Com esse fim, estuda francês e se prepara para as seleções do Itamaraty. O seu trabalho atual como Gerente de Programas de intercâmbio na *World Force* tem proporcionado *networking* com diversos atores, formação de redes interdependentes, gestão de pessoas e processos e administrado a vida profissional de intercambistas de diversos países.

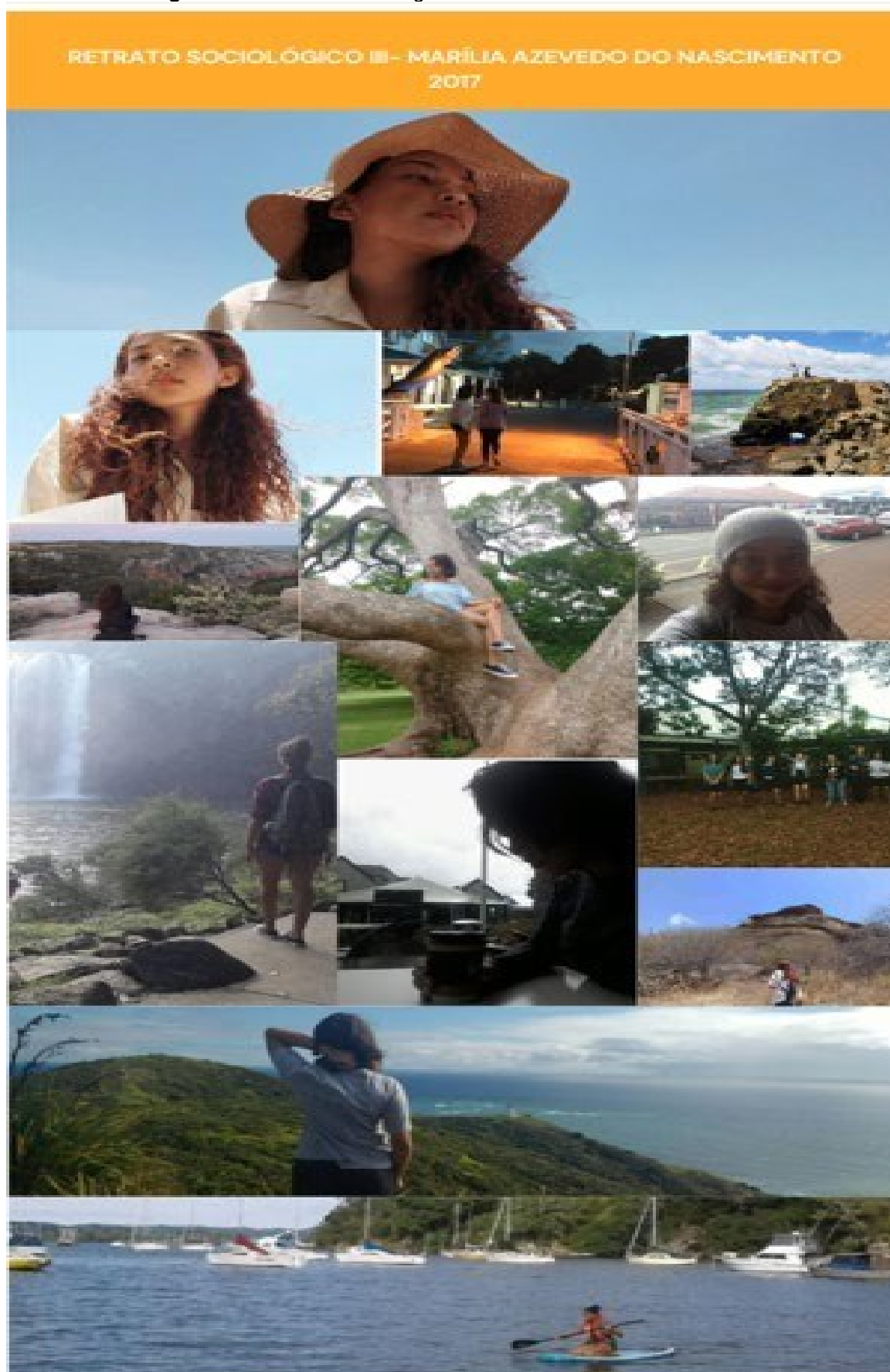
Jonas continua investindo em seu sonho e participou em 2022 das provas do Itamaraty como primeira experiência. Ainda não obteve êxito, contudo continua investindo seu tempo e esforços em prol de seu objetivo maior de vida de se tornar embaixador.

Na pandemia, passou por dificuldades emocionais atreladas ao confinamento e à falta dos familiares. Houve elevada ansiedade e um pouco de depressão, que foi trabalhada com ajuda médica e psicológica.

Jonas, ao olhar para si mesmo e a sua vida, vê que o tema que mais o deixa triste é ver que, ao retornar ao Brasil, as coisas não mudam. Na volta do intercâmbio do PGM, ele ficou triste e se sentiu em um choque cultural. A acomodação das pessoas próximas a ele em não lutar para mudar as suas vidas ainda o incomoda. Após a terapia, entendeu que não pode se responsabilizar pela vida das outras pessoas e que cada indivíduo é responsável por si. Jonas entendeu que ele não pode provocar a mudança de vida das pessoas. Cada uma precisa lutar e fazer a sua parte. Após essas reflexões terapêuticas, ele disse que convive melhor com essa dificuldade em aceitar as pessoas e as suas escolhas.

A aprendizagem das experiências de mobilidade para Jonas o tornou mais maduro e consciente da vida. Ele disse que já conseguiu comprar a casa, tem um emprego de que gosta, ajuda a sua família financeiramente e que está trilhando o caminho que irá levá-lo até o Itamaraty.

Imagem 15 – O retrato sociológico de Marília Azevedo do Nascimento



Fonte: acervo pessoal de Marília Azevedo do Nascimento, 2017.

9.3 RETRATO SOCIOLÓGICO – MARÍLIA AZEVEDO DO NASCIMENTO – NOVA ZELÂNDIA

Na varanda de sua casa, no balanço da rede e no movimento do vento, Marília²⁰ iniciou o compartilhamento de sua trajetória de vida. Hoje, com 23 anos de idade, retornou as suas memórias da experiência de intercâmbio para buscar momentos que descrevessem a sua história.

Marília reside atualmente na cidade de Jaboatão dos Guararapes com as suas tias: Socorro e Edileusa. A sua tia Rosário casou e vive com a família. Elas moram em uma casa que fica próxima à de sua mãe Maria Auxiliadora. O bairro onde Marília reside é considerado violento com tráfico de drogas e com nível de criminalidade em sua visão. Ao comparar com a Nova Zelândia, em que se tem liberdade a qualquer hora, Marília se sente frustrada.

Estudante do Curso Antropologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco e de Direito da Uninassau, atualmente se dedica aos dois cursos universitários, que, em sua percepção, podem ajudá-la como antropóloga. Durante o curso de Antropologia, o seu professor a tem orientado a cursar o Mestrado em Antropologia devido aos bons resultados acadêmicos apresentados.

Iniciamos a nossa conversa relembrando as paisagens revigorantes da Nova Zelândia e como o país tem reservas, florestas e preserva a cultura e a identidade dos indígenas que povoaram o país. A cidade de Northlend foi o local em que Marília residiu durante o intercâmbio. Essa cidade fica localizada ao Norte da Nova Zelândia.

A história de vida de Marília se iniciou em Jaboatão dos Guararapes com a sua mãe, a irmã mais velha e o seu pai. Com a separação dos pais, a família nuclear consistia de sua mãe, irmã e de suas tias, que moram em outra casa no mesmo bairro.

A convivência com a mãe e com a irmã ocorreu até a idade de dezesseis anos. Ao retornar do intercâmbio, elas foram morar com as tias, pois os problemas de saúde de sua mãe se agravaram. Após a recuperação de sua mãe, depois de três meses, Marília não quis acompanhar a mãe e ficou com as tias na mesma casa.

²⁰ Entrevista concedida por Marília Azevedo do Nascimento autorizada através do documento de autorização de uso de imagem, som da voz, nome e dados conexos (Apêndice F) anexadas nesta pesquisa. Em todo o texto, utilizaremos como identificação da narrativa da entrevistada a indicação de fonte oral: (Marília Nascimento, 2023).

A mãe de Marília tem problemas com depressão e outras questões psicológicas que abalaram a sua saúde emocional.

9.3.1 A adoção pelas tias professoras

A adoção emocional de suas tias professoras marcaram a vida de Marília, de sua irmã e mãe. A família é o universo socializante com mais força de disposições identificadas na vida de Marília. O patrimônio de disposições teve sua gênese na educação salvadora de suas tias. Que desempenharam papéis fundamentais em sua construção emocional, social e profissional.

A rede de amigos através das disposições de sociabilidade, também garantiu acolhimento, apoio, suporte emocional e momentos de paz, principalmente na adolescência de Marília. As famílias de suas amigas se tornaram também a sua família em situações de conflito, frustrações e desajustes emocionais de sua mãe.

Os efeitos da matriz socializadora de suas tias foi produtora na vida de Marília e a resgataram das tentativas de suicídio na adolescência. A adoção das tias é vista como uma oportunidade de serem cuidadas e protegidas. A sua irmã está em São Paulo e mora com o namorado. Está inserida no mercado de trabalho e atua em uma editora.

As tias Socorro, Edileusa e Rosário desempenharam um papel fundamental na vida de Marília desde o seu nascimento. Elas são professoras e carregam a estruturação pedagógica no discurso e nos atos. Socorro está aposentada da rede pública de ensino e é voluntária no IMIP. Edileuza continua trabalhando na área de ensino na rede municipal de Jaboatão, assim como Rosário, que finalizou o Doutorado em Educação pela UFPE, dedica-se ao ensino e à família.

As atividades com as tias incentivaram a inserção de disposições culturais que consistiram em idas ao teatro, ao cinema, às exposições de arte e ao shopping. As disposições culturais e educacionais foram incentivadas por elas, e Marília aproveitou cada oportunidade.

A tia Rosário trabalhava na escola de circo e muitas atividades são realizadas nesse espaço. Sendo assim, Marília frequentava as atividades educativas. Geralmente as atividades eram lideradas pela tia Rosário. A sua tia Rosário trabalhava como professora da Faculdade e teve que morar em outra cidade próxima. Com a mudança, ela saiu um pouco da rotina da família, pois tinha seu marido e filhos. As tias Socorro e Edileuza preferiram não casar e continuaram solteiras até o momento.

A afetividade da família não foi demonstrada através de beijos e carinho e sim de serviço. A afetividade está ligada ao cuidado e ao apoio entre si. Marília disse que antes se incomodava com a forma de agir de suas tias. Após a terapia, entendeu que cada pessoa age de uma forma, característica que está relacionada à sua estrutura emocional. Houve nesse momento o entendimento de que cada pessoa tem uma forma de existir no mundo. Marília se vê como alguém afetiva e que gosta de contato físico.

A relação com a mãe é difícil, e Marília atribui essas dificuldades relacionais às questões emocionais de sua mãe. Isso causa uma certa instabilidade na família e resultou na intervenção de suas tias para que ela tivesse oportunidade de desenvolver-se de forma mais tranquila. Atualmente a mãe mora sozinha e continua lutando com as questões emocionais. Marília sente afeto por sua mãe, contudo destacou que a convivência não é possível, pois, ao longo do tempo, têm se agravado os sintomas da depressão em específico a disposição para a agressividade verbal.

A maior parte da vida de sua mãe foi permeada pela depressão severa. Essa dificuldade interferiu na vida e na relação com as filhas. A depressão resultou em um comportamento reativo, ansioso e com agressividade verbal. Marília acredita que isso causou nela e em sua irmã a autodefesa em também reagir de forma instável e reativa. A condição emocional de sua mãe contribuiu para que as filhas desenvolvessem a disposição para autonomia e tomassem as suas próprias decisões na vida. Ao observarem essas dificuldades, as tias resolveram levar Marília e sua mãe para a sua casa e cuidarem delas.

A irmã se mudou para São Paulo e mora com o namorado que trabalha com jornalismo. Ela foi para São Paulo após a transferência de seu emprego na área editorial de uma empresa.

As disposições religiosas são apresentadas com pouca força ou inexistência na vida de Marília, que frequentou a Igreja Católica até os quatorze anos. A família é extremamente católica. Nesse momento, não se identifica com nenhuma igreja e nem se sente bem nesse espaço. As experiências de Marília com a religião contribuíram para que a sua visão sobre essa instituição fosse de um espaço preconceituoso que ocupa um papel de julgadora e incriminadora, que fomenta a punição. As questões como o papel da mulher e a diversidade são temas polêmicos que a Igreja pensa de outra forma que ela.

As questões de gênero e sexualidade carregam o estigma de opressão na opinião dos religiosos. O Papa pensa diferente, mas as pessoas querem tirá-lo da

função na concepção da entrevistada. Para Marília, Deus é o ser que aceita as pessoas como são, independente de sua condição sexual.

9.3.2 A escola e a violência através do *bullying*

A mãe de Marília não acompanhava diretamente o seu desenvolvimento educacional. A mãe queria que ela e a irmã estudassem desde que não dessem trabalho para monitorar.

As filhas decidiam sobre a rotina e ida à escola. Durante as dificuldades de *bullying*, Marília pedia para sair da escola que estava, entretanto a mãe não a transferiu. A mãe achava que não tinha sentido o que estava acontecendo. A omissão de sua mãe a incomodava, pois ela sabia do sofrimento de seus amigos na escola e não fazia nada. A mãe de Marília dizia que as filhas tinham que ter uma carreira, contudo não fazia nada para ajudar de fato. Esse é o sentimento dela sobre a sua relação com a mãe.

As tias pagavam a escola e deixavam a mãe cuidar do acompanhamento para que ela pudesse se inserir socialmente em alguma atividade. Elas pensavam que isso iria ajudá-la a melhorar as condições emocionais. A sua mãe tinha saído do processo depressivo e precisava ocupar a sua mente com alguma coisa que a ajudasse a melhorar. Segundo Marília, as tias queriam ajudá-la a adquirir alguma responsabilidade ou autoridade.

As disposições científica, culturais e escolares pedagógicas foram inculcadas na estrutura mental e psíquica de Marília através da educação proposta por suas tias. O desempenho dela era importante para as suas tias professoras, mas não de forma tóxica ou repressora. As memórias sobre suas tias são positivas e com muita ludicidade. Ela lembrou que a casa vivia cheia de livros de mestrado e de Paulo Freire. Ao pegar os livros, as tias explicavam quem tinha sido Paulo Freire, Saramago, Gabriel Garcia Marques e outros teóricos. As tias foram fundamentais na gênese de disposições de Marília e de sua irmã.

As disposições linguísticas foram incentivadas em Marília e a sua irmã. Ambas compreenderam que a aprendizagem de uma língua estrangeira seria fundamental para a sua carreira. A irmã de Marília foi incentivada a estudar idiomas e literatura. Elas viam a educação como algo bom e positivo e não como obrigação. As tias são exemplos para as sobrinhas. A tia Rosário terminou o Doutorado pela UFPE, e a outra

tia cursou especialização.

As tias de Marília adquiriram, através do investimento em educação, capitais e distinção social. As disposições científicas foram identificadas na trajetória de Marília e têm como gênese as suas tias. Marília está em processo de formação universitária e se prepara para ingressar no Mestrado em Antropologia pela UFPE.

A educação das tias potencializou o desenvolvimento de competências educacionais, linguísticas e emocionais que se transformaram em apetências. Marília e a irmã estudavam com prazer e alimentavam a cognição e as emoções através das disposições intelectuais que foram sendo formadas ao longo do tempo.

O papel desempenhado pelas tias como apoio emocional e educacional teve um aspecto transformador na vida de Marília e foi acompanhado desde o seu nascimento. A primeira ruptura traumática na vida de Marília foi a separação dos pais, que aconteceu quando tinha um ano de idade. O contato com o seu pai até 2018 foi incipiente e pontual. Eles se viam uma vez por ano. Atualmente eles têm mais contato e falam com mais frequência. O seu pai atualmente mora no Maranhão com a sua atual esposa e filhos.

Diante da ausência do pai e dos problemas emocionais de sua mãe, a responsabilidade financeira foi suprida por suas tias que sustentavam financeiramente a família de Marília. Para Marília, a relação abusiva de seu pai com a sua mãe pode ter sido uma das causas de sua depressão.

Marília compreende que sentia como se as coisas fossem mal resolvidas em sua cabeça, pois não tinha o apoio de nenhum dos pais. A mãe vivenciava a depressão, e o seu pai estava ausente. A sensação dela é de estar solta na vida e tendo que lidar com as dificuldades que pudessem acontecer. As dificuldades apresentadas em seu emocional a conduziram a buscar ajuda através de terapia psicológica. “Eu faço terapia pra lidar com isso e tudo. Mesmo assim não deixava de ser extremamente caótico né?” (Marília Nascimento, 2023).

Diante da conjuntura familiar existente, Marília descreve as suas tias como fundamentais em seu desenvolvimento. As disposições ascéticas e o cumprimento de regras através do rigorismo e do moralismo são visíveis na descrição da tia Socorro, que é a matriarca da família. Em sua visão, as regras são fundamentais para a ordenação da vida e das pessoas. A tia Edileuza apresenta disposição relaxada diante das regras e é vista como mais maleável e flexível quanto às exigências propostas por Socorro. Os comandos da casa são administrados por ela. A tia Rosário não mora

mais com elas, pois casou e reside com a sua família em outro bairro.

As tias representam em sua vida um papel de orientação emocional e de aconselhamento. Elas incentivaram Marília a que buscasse o melhor desempenho acadêmico possível nos estudos. O fato de serem professoras contribuiu para que ela tivesse o incentivo para a leitura e para a educação. Para Marília, a vida das tias ocorreu em um contexto educativo e contribuiu para motivá-la para o saber através da leitura. “Meio que acabou moldando a minha cabeça” (Marília Nascimento, 2023).

A liderança e o empoderamento de suas tias influenciam a visão de mundo e contribuíram para que Marília desenvolvesse uma disposição crítica diante da vida, dos fatos e de sua posição no mundo. Esse nível de crescimento reforça a sua disposição de autonomia. A postura de lutar pelos seus objetivos se evidencia nas narrativas compartilhadas e se materializa no discurso claro, objetivo e lúcido em que Marília olha o passado de sua vida e reconhece pontos de sucesso e sobrevivência.

Marília sente que é uma pessoa que tem conflitos, porém continua no processo de buscar entender-se. A disposição para resiliência, a força e o reconhecimento de suas falhas e virtudes puderam ser visualizados em seu percurso de vida. Na percepção de Marília, se os pais tivessem a educado, teriam conduzido para um lugar extremamente diferente.

Marília reconheceu que a regulação do comportamento necessária na adolescência recebeu de suas tias e que foi importante para a sua estruturação humana. Sobre esse tema, recorda-se que a tia Socorro dava os comandos, e Edileuza amenizava um pouco. Tais variações intraindividuais do comportamento de suas tias contribuíram na formação de Marília.

Na família por parte de pai, não há o vínculo afetivo. O seu pai tem três filhas e a sua avó ainda está viva. Contudo, não há o contato com Marília. A família nuclear considerada por Marília é a sua mãe, irmã, tias e os dois tios. O contato com os primos e a família é esporádico. Eventualmente se encontram em comemorações familiares. Os vínculos familiares são fortes com as tias e com os dois tios. Com os demais integrantes da família, não há vínculos ou são fracos em intensidade.

A relação com a irmã não era harmoniosa quando conviviam juntas em sua casa com a sua mãe. Marília classifica a relação delas como caótica. A irmã presenciou muitos problemas na relação dos pais, fato que pode ter contribuído na forma com que ela lidava com as relações interpessoais. Em sua análise, alguns transtornos de sua irmã podem ter surgido devido à convivência dela com a relação tóxica de seus pais.

A fuga emocional de sua irmã para lidar com traumas e problemas familiares foi se dedicar à área acadêmica em busca de um desempenho de excelência. “É meio que uma válvula de escape aqui em casa. Aqui também em todo canto. Quando a gente não tem como resolver, a gente projeta pra o futuro” (Marília Nascimento, 2023). A consciência de si mesmo foi evidenciada nos diálogos com Marília. A forma como ela interpreta e compreende os fatos de sua vida aponta que ela tem se debruçado sobre as suas questões emocionais em busca de superação. A irmã de Marília reconhece as próprias dificuldades, contudo optou em não fazer terapia emocional.

As memórias de infância foram lembradas por Marília, que lembrou da casa de suas tias que visitava e da brincadeira com os colegas da rua. Esses momentos foram descritos como tranquilos e com amigos fora de casa no convívio social. Mas, as recordações familiares nessa época foram difíceis e sofridas.

A rede de amigos de Marília foi destacada como um suporte indispensável que amenizava o seu sofrimento diário. As mães de suas amigas a acolhiam por semanas em suas casas e demonstravam amor e atenção. Quando residia com a sua mãe, havia uma rotina de discussões e agressividade. A disposição para agressividade e instabilidade incomodava Marília e a deixava com raiva e se sentindo mal.

A estabilidade emocional de Marília melhorou quando se recordou das memórias da convivência com as tias e como foram produtivas. “As minhas tias sempre foram pessoas calmas e tranquilas. Por exemplo não eram agressivas ou violentas. Elas tinham estabilidade emocional e não eram instáveis como meus pais” (Marília Nascimento, 2023). A estabilidade de suas tias na perspectiva de Marília pode ser atribuída ao nível educacional delas.

O histórico de depressão familiar também foi observado na vida de sua avó, que foi impedida de estudar pelos pais. Naquela época, a mulher não poderia ter o mesmo acesso que os homens. Mesmo não estudando, a avó, incentivava as filhas a estudarem para terem o curso superior e o mestrado. Marília acredita que algumas filhas herdaram a calma de sua avó e as outras, a depressão que em sua visão é genética.

Durante a infância, a brincadeira acontecia à noite, pois era o momento mais movimentado. Os pais chegavam do trabalho, e as crianças podiam brincar na rua enquanto eles conversavam.

A experiência escolar da Educação Infantil até o Ensino Fundamental foi realizada na mesma escola. No Ensino Médio Marília mudou de escola. Mas, os

amigos a acompanharam. Na educação fundamental, Marília se recordou de que não tinha uma boa relação com o espaço escolar. Ela e os amigos compartilhavam da mesma opinião e não gostavam da escola. Havia *bullying* envolvendo as questões raciais que era enfrentado por todos os atores da escola, e os professores conviviam com esse ambiente difícil e não tinham nenhuma ação ativa de proteção aos estudantes vulneráveis.

9.3.3 Memórias de violência e superação

O *bullying* na escola foi descrito como difícil de conviver. Sobre isso, Marília se lembrou do caso de dois amigos negros que sofreram violência verbal e física. A gestão da escola e os professores sabiam de tudo e não fizeram nada. Esse comportamento coletivo de cumplicidade diante da violência através do *bullying* incomodava Marília e os amigos. Nenhum adulto agia para resolver esse problema causado por estudantes agressivos e violentos.

A relação de Marília com a escola mudou quando conheceu a professora Cecília de Literatura e Língua Portuguesa. Ao chegar à escola e saber do *bullying*, Cecília reagiu diante da omissão dos colegas professores e defendeu as vítimas. Marília, ao analisar o que viveu sobre o *bullying*, sente que professores, gestão e funcionários pareciam compactuar com a violência escolar.

As disciplinas de que mais gostava foram: Literatura, Português e História. A que menos gostava foi Física.

O apoio docente com afetividade e proteção da professora Cecília do Ensino Fundamental marcou a vida de Marília por seu conteúdo pedagógico e humano. A rede criada por ela de defesa aos alunos que sofriam *bullying* proporcionou, aos estudantes que eram vítimas, oportunidade de ressignificar o espaço escolar e o papel docente. A didática de Cecília foi destacada por Marília como instigante e criativa, que dissertava sobre os temas da aula e conectava com vida.

A chegada da professora Cecília mudou a vida na escola, pois ela foi a única que viu a situação de violência e não ficou calada. Mesmo sendo uma escola privada, em que os pais pagam, a professora mobilizou os colegas professores e o gestor a não permitirem a prática do *bullying* e combatê-la.

Na visão de Marília, os professores eram tendenciosos para apoiar os alunos brancos e que tinham dinheiro. Para combater o *bullying*, Cecília criou uma rede de

apoio de alunos pobres e pretos.

Cecília sempre foi um divisor de águas na minha vida. Ela foi a primeira professora que, tipo, me falou que eu era inteligente e que eu tinha talento. Ela foi contra os abusos que meus amigos sofriam e que eu sofria. Então uma educadora de verdade, né? Alguém que fez valer o diploma e fez valer os autores (Marília Nascimento, 2023).

O *bullying* sofrido por Marília não foi compartilhado com a família e as tias. Ela não sabia como falar ou demonstrar os seus sentimentos. Ao comparar o momento atual dos estudantes com o tempo de escola, vê que hoje os estudantes podem ir à diretoria, falar com pais e professores. No passado, era mais difícil falar sobre a violência.

No Ensino Médio Marília destacou que o *bullying* também ocorria, porém, nesse momento, ela estava interessada nos estudos. A prática do *bullying* tinha como conteúdo principal o intercâmbio. Diante da oportunidade de intercâmbio, muitos jovens disputavam as vagas de forma acirrada. Havia um índice grande de competição que aguçava a discórdia entre os estudantes. “Quem não vai querer uma oportunidade dessas sabe? Um bando de jovens periféricos, sabe? Pobres em situações de vulnerabilidade” (Marília Nascimento, 2023).

Nesse momento da entrevista, Marília pede desculpas por falar sobre a competição dos estudantes. Ela disse que não sabia se poderia falar sobre isso. Imediatamente dissemos a ela que ficasse tranquila e à vontade para narrar os fatos que fossem importantes em sua trajetória de vida.

A competição para ser intercambista resultou em relações abusivas dentro da sala de aula. As amigadas foram pulverizadas com a inveja entre amigos e colegas. Ao ser aprovada para o intercâmbio pelo PGM, muitas pessoas se distanciaram, o que causava em Marília um tipo de culpa por ter passado e as colegas não terem sido aprovadas.

Na vida de Marília, as pessoas externas desempenharam um papel importante sobre a afetividade e o cuidado. A rede de amigos foi fundamental para que ela pudesse conviver com as dificuldades familiares. As pessoas de influência em sua vida são: as tias e a amiga Raiza. A outra amiga que a apoiou na decisão de ser intercambista foi a Ariele, que foi a mais próxima das amigas.

A aprovação no intercâmbio pelo PGM foi recebida por Marília com dificuldade em aceitar que tinha sido aprovada mesmo sabendo que estudou em todo o processo. Ao saber que tinha sido aprovada Marília não acreditou. Teve dificuldade em aceitar

que foi capaz de ser aprovada. Ela pensava que a lista seria atualizada e o nome dela sairia. Foi preciso seu namorado repetir várias vezes que ela tinha sido aprovada.

A reação da família de Marília ao saber que tinha sido aprovada não foi de surpresa, pois sabia que ela estudava muito. As tias e a mãe a mandaram parar de ficar nervosa. Mesmo tendo as melhores notas, Marília citou que não conseguia aceitar a aprovação, pois a sua baixa autoestima a deixava nervosa. O seu desempenho acadêmico foi um dos maiores em português, matemática e línguas. Na escola não se falava em outra coisa que não fosse o intercâmbio. Todos queriam viajar. “Eu sempre ficava achando que sei lá eu não podia ficar querendo aquilo porque era uma coisa muito distante. Então eu fiquei muito nervosa” (Marília Nascimento, 2023).

Com chegada de seu namorado para confirmar que Marília tinha sido aprovada, ela ficou tremendo ao saber e em choque. O namorado repetiu várias vezes que ela tinha sido aprovada e a lista não seria atualizada. Ao viajar para o intercâmbio, o namoro acabou, contudo a amizade continuou a mesma.

No dia do resultado, Marília começou a acreditar que poderia acontecer com ela a aprovação. Após esse momento, relaxou e aceitou a aprovação e começou a se preparar para a viagem. A situação desconfortável só foi amenizada quando as amigas do ensino fundamental a orientaram a não se sentir culpada por ter sido aprovada. Se ela tinha passado, foi por mérito e não deveria haver nenhum problema por isso. Elas disseram: “Para com isso, você não tomou nada de ninguém. Você passou e pronto” (Marília Nascimento, 2023).

Marília se recordou que estudava muito em todo o tempo. Ela teve planejamento, dedicação e foco. A sua preparação ocorria no recreio na biblioteca, depois da escola e antes. Em todo o tempo, estava estudando para o intercâmbio. O sentimento negativo de suas colegas em alguns momentos desestabilizava Marília. Mesmo assim, continuou firme e avançando em seus objetivos. Mesmo diante da negatividade de alguns colegas, ela teve acesso a uma rede de interdependência, afetividade e cuidado em toda a sua trajetória.

O vínculo emocional e social de Marília, além de suas tias, foi fortalecido até os quinze anos com os seus amigos. Nesse momento, Marília não tinha uma boa relação com os pais devido aos problemas familiares. Para ela, não fazia sentido buscar neles o que não seria possível obter sobre a afetividade.

A relação de amizade de Marília com os amigos permanece até os dias atuais. A amizade surgiu do Ensino Fundamental até o Médio. Ela teve uma dinâmica social

com eles intensa, de muito diálogo e companheirismo. A relação de irmandade e apoio esteve presente na relação entre eles, sendo um suporte emocional para as dificuldades vividas por Marília. As amigas e suas mães cuidavam de Marília como se fosse da família. Ela passava o final de semana na casa das amigas e conseguia descansar a sua mente de problemas. Todos sabiam das dificuldades familiares e ficavam preocupados.

A escola de Marília era semi-integral com diversas atividades. Nos dias de aulas do PGM, os estudantes ficavam outro turno até a noite. Marília, além de cursar inglês pelo PGM, dedicava-se à monitoria de física e química. Havia também o clube de robótica, em que acompanhava os outros estudantes como monitora.

A atuação de Marília no espaço escolar era de líder de aprendizagem da sala e também responsável pelos eventos. Ela era responsável pela preparação dos estudantes para as provas de recuperação. “Era muito legal, era uma troca muito bacana com o pessoal. Eu gosto, eu gosto de ensinar” (Marília Nascimento, 2023).

A apetência para ensinar e a competência para fazê-lo foram destacadas pelos professores que acompanhavam o desenvolvimento de Marília. A vontade de ensinar parece ter surgido da influência de suas tias. As tias têm em seu DNA o ensino, e Marília internalizou o ensino como desenvolvimento de suas competências.

A apropriação do idioma foi algo difícil e fez Marília se dedicar e treinar com uma pós-intercambista que era a prima de um amigo. Essa intercambista a ajudou para sanar suas dúvidas sobre o processo. O curso de línguas oferecido pelo PGM ajudou na dinâmica de estudo. Quando entrou no curso não sabia nada de inglês. Ao finalizar, conseguiu se comunicar no idioma. A única dificuldade foi a prática que faltou em sua escola para o idioma.

Desde o Ensino Médio, Marília exercia a disposição de liderança na sala de aula sendo representante de turma nas atividades escolares. Ela se reconhece como líder e gosta de exercer esse papel nos espaços em que se encontra. Nos trabalhos escolares, Marília ensinava como a atividade seria dividida e esquematizava como iria acontecer. No momento, prefere atividades individuais, contudo já desenvolveu diversas atividades coletivas.

Em sua trajetória no Ensino Médio, outra docente desempenhou papel fundamental na vida de Marília. A professora Fernanda conversava muito com Marília e dizia que ela era capaz, inteligente e que tinha todas as condições para conseguir viajar. Ao analisar como reagia às situações, Marília compreendeu que se sentia com

baixa autoestima para conseguir vencer os medos. As professoras Adelma e Ana foram apoiadoras de Marília nesse sentido e a orientavam sobre qualquer assunto.

Marília teve uma rede de amigos, professoras e tias que a ajudaram em sua experiência de mobilidade acadêmica.

No processo de intercâmbio, houve a contribuição da professora Fernanda, que, além de influenciar a mudança de comportamento de Marília, ajudou em todas as fases antes do intercâmbio. Em todo o momento, Marília tinha dúvidas se seria capaz de realizar o intercâmbio. Isso ocorreu antes da aprovação e posteriormente.

A análise da Psicóloga de Marília é de que ela apresenta traços de baixa autoestima e, por isso, reagia com insegurança diante dos obstáculos mesmo tendo condições competitivas para conseguir as aprovações nos testes a que se submeteu. Atualmente apresenta ainda certa insegurança, porém se sente fortalecida pelas experiências anteriores de êxito já conquistadas.

Ao pensar sobre as inseguranças emocionais, Marília se recordou dos colegas invejosos do Ensino Médio que achavam que a vaga do PGM deveria ir para outro aluno amigo das meninas. Criou-se um clima de injustiça que não tinha sentido, pois o colega não atingiu a média de que precisava para passar.

Os aspectos culturais da Nova Zelândia não foram descobertos por Marília antes do processo seletivo do PGM. Em sua percepção, não queria criar expectativas e se decepcionar se não passasse. Após a aprovação, começou a pesquisar sobre o país e sobre a cultura.

Na noite anterior do embarque para a Nova Zelândia, Marília quase não conseguiu dormir. Estava muito nervosa pela viagem e pelas mudanças envolvidas. O fato que mais a incomodou foi que a sua família, em sua visão, é muito dramática, e ela se vê como alguém que é mais prática diante da vida. Houve muito choro e sofrimento da família. Diante dessa cena, Marília repetia que iriam ser poucos meses e que elas ficassem calmas.

Para o Aeroporto, foram as amigas, suas três tias e mãe com muito nervosismo. “Deixei o pessoal emotivo e dramático da minha família pra trás, tipo o meu nervosismo parou na hora” (Marília Nascimento, 2023). As tias choravam muito com esse momento de separação. Marília já tinha viajado com as tias para alguns lugares, então o avião não foi novidade. A diferença é que o voo era internacional, e ela iria sozinha sem a família para passar alguns meses.

Alguns colegas intercambistas estavam viajando pela primeira vez, e isso os deixou nervosos, mas foram acalmados pela equipe do PGM que viajava com eles. Em meio ao nervosismo, alguns choravam, pois tinham largado a sua família.

Na chegada à Nova Zelândia, após alguns dias, houve a troca de família. O comportamento do pai adotivo incomodou Marília e a sua colega intercambista do PGM. O casal de pais parecia ter um comportamento instável e bipolar em sua percepção. Em alguns momentos, estavam alegres e felizes e em outros com um certo nível de irritação. As duas intercambistas tinham a mesma impressão da família. O comportamento da família também foi visto pela diretora da escola que comentou com Marília. Aconteceram problemas na escola em que os pais falaram de forma agressiva. Marília acredita que eles tinham uma dupla personalidade, algo visível no trato com ela e na rotina familiar. Para as intercambistas, o pai olhava de um jeito estranho que as incomodava.

Ao deixarem essa casa, encontraram apoio e afetividade na segunda casa, que as acolheu com amor e proteção. A segunda família era tranquila, e o intercâmbio ocorreu sem problemas.

A *host mother*²¹ Gina foi descrita como uma pessoa sociável com ótimo nível de sociabilidade, que ama a natureza e que oportunizou uma experiência saudável e feliz segundo Marília. Houve de sua mãe adotiva uma preocupação em tornar a experiência de intercâmbio agradável para as intercambistas. A necessidade de criar um ambiente prazeroso para as intercambistas também foi algo novo. Foi a primeira vez que Gina recebeu intercambistas. Ela também estava vivendo a primeira experiência de ser *host mother*. Marília sentiu esse processo como divertido e cheio de novidades para todas.

Gina tem um filho adulto de trinta anos, que não morava mais com ela, e isso a impulsionava a doar carinho às intercambistas. A interação entre elas foi contínua com muitos momentos de felicidade e companheirismo. A comunicação era em inglês isso facilitou o desenvolvimento da língua. Marília só falava português com Tereza quando estavam sozinhas.

O contato com Gina ainda é mantido após a volta ao Brasil. Com o ENEM e as demandas da escola, houve o distanciamento.

²¹ Palavra de língua inglesa que tem como tradução: “mãe anfitriã”.

O primeiro dia na Nova Zelândia, iniciou-se com a chegada à escola, momento emocionante para Marília. Foi realizado um batismo Maori, que simbolizava o momento de recepção do povo originário Maori diante dos convidados

E dos novos estudantes. Nesse momento, os novos estudantes ficavam em filas e os antigos estudantes ficavam nos dois lados esperando os colegas.

Na entrada dos estudantes, o silêncio foi rompido por uma senhora idosa indígena que cantava na língua Maori²². Nesse momento, todos iam andando e eram recepcionados pelos colegas, que, com um gesto afetivo, tocavam o seu nariz no nariz do outro. Sobre a cerimônia, Marília nos disse:

Eu adorei, eu sempre amei a antropologia e esse foi um dos motivos pra eu escolher arqueologia também porque é a antropologia do passado, né? Então aquilo dali pra mim foi tipo todo sei lá, toda explicação, todo o ritual, toda a questão de você conhecer uma nova comunidade, pra mim foi um deleite (Marília Nascimento, 2023).

Ao descrever a antropologia da cerimônia Maori, Marília disse que nesse momento estudar Antropologia é entender outras culturas, havendo influência de sua experiência de mobilidade com o curso de Antropologia da UFRPE em processo. Durante o intercâmbio, tentou estudar a língua Maori e a dança só que eles só ensinavam o nível avançado naquele momento. Para a dança, uma *Host Mother* de uma das meninas do grupo que era maori se disponibilizou pra ensaiar a dança com Marília e as colegas.

Na Nova Zelândia a biblioteca da escola tinha muitos livros sobre arqueologia e ela amava ler esses livros. “Parecia realmente uma dessas livrarias de shopping sabe? Era como se você estivesse entrando na cultura do shopping RioMar, eu amava” (Marília Nascimento, 2023).

A vontade de cursar Direito também surgiu na Nova Zelândia durante as leituras na biblioteca. A busca pela profissão tinha como finalidade a estabilidade financeira e as aventuras da arqueologia. Então, os dois cursos se unem em sua perspectiva. A vontade de ter qualidade de vida surgiu na Nova Zelândia devido ao fato de que a vida estável deles faz com que as pessoas sejam mais tranquilas.

A vida em outro país ajudou Marília a analisar aspectos da vida que antes ela

²² O significado da palavra **maori** que dizer “**local**” ou “**original**”, ou ainda quem nasceu no lugar, enquanto pakeha, quer dizer “quem veio de fora”. Com o tempo, o termo maori foi oficialmente reconhecido como adjetivo e é assim que eles são conhecidos hoje na Nova Zelândia. Os primeiros colonizadores Maori chegaram à Nova Zelândia vindos da Polinésia, no século XIII. O primeiro povo maori descendia dos mesmos colonizadores polinésios, micronésios e melanésios que cruzaram o Pacífico para habitar ilhas como o Havaí.

não conseguia ver. Ela deseja uma condição de vida boa e que atenda as suas expectativas. “Quero um trabalho que me dê prazer. Tentarei ajustar o prazer e a profissão” (Marília Nascimento, 2023).

A disposição para crer em seus sonhos surgiu em Marília após a aprovação do intercâmbio e a vivência da experiência. O sonho pelo concurso público pode ser um caminho possível para Marília. Ela almeja trabalhar em um órgão público utilizando a antropologia e a área de direito.

9.3.4 A escola internacional da Nova Zelândia – *bullying* (xenofobia e racismo)

Na escola da Nova Zelândia, o *bullying* ocorreu inicialmente fomentado por estudantes brasileiros de classe média e alta que estavam na mesma escola também participando do intercâmbio. Os estudantes brasileiros que tinham ido através de agência de intercâmbio que tinham poder aquisitivo praticaram *bullying* com os estudantes do PGM.

O problema se iniciou antes da chegada dos intercambistas do PGM através da postura antiética da coordenadora do intercâmbio privado que recebia os alunos. Marília soube que a coordenadora tinha dito aos estudantes brasileiros que um grupo de estudantes da escola pública iria chegar. Os meninos brasileiros espalharam para a escola que garotas fáceis do Brasil iriam chegar, além de acrescentar o fato de que os jovens seriam pobres. Isso fortalecia o imaginário negativo de que as mulheres brasileiras são pobres e fáceis.

O grupo de intercambistas do PGM em sua maioria era de meninas, com dois meninos. Os estudantes brasileiros intercambistas ricos agiam como se fossem melhores do que os estudantes do PGM com discursos de preconceito e supremacia. Havia uma distinção econômica entre os estudantes.

Marília descreveu que alguns colegas do PGM foram pressionados por esses estudantes brasileiros a agirem como eles e se comportarem da mesma forma com os mesmos hábitos. Dentre eles, um dos alunos que tinha vulnerabilidade econômica do PGM tentava se entrosar com o grupo e chegou a gastar todo o valor de sua bolsa paga pelo PGM para comprar uma bolsa e ser igual aos colegas com dinheiro. Na tentativa de ser aceito pelo grupo, o estudante do PGM saía com eles e queria viver a vida de jantares e festas com esses colegas que tinham dinheiro. Só que as suas condições financeiras não viabilizavam.

O *bullying* se iniciou com os estudantes brasileiros de intercâmbio pago e se disseminou para outros estudantes internacionais principalmente os da Europa. Na violência verbal dos estudantes, foram ditas várias frases racistas como: “tal pessoa é brasileiro então é preto”, “nossa, essa cor aí!”. Na comunicação entre os estudantes, existia um conteúdo preconceituoso sobre os brasileiros.

A família de Marília tem origem indígena. O pai é indígena e a sua mãe negra. O preconceito também ocorreu em outros espaços na Nova Zelândia. Quando compartilhou com uma amiga da Nova Zelândia que a origem de sua família seria negra, a pessoa parecia ter visto a “arara azul”. Marília se sentiu como se estivesse em exposição. O olhar da amiga foi um olhar extremamente exótico. A sensação desconfortável de sofrer preconceito se estendeu na escola através da xenofobia e do racismo.

Ao chegar na escola da Nova Zelândia, os olhares dos outros colegas parecia estranho e Marília não sabia o que tinha acontecido. Após os estudantes espalharem a fofoca sobre os estudantes do PGM, depois de um certo tempo, eles falaram para as meninas o que tinham dito aos colegas. Ao saber das fofocas, o grupo do PGM ficou dividido com a notícia. Uma parte do grupo ficou magoada com a fofoca e a outra tentou se enturmar com eles mesmo sabendo do que havia acontecido. “Alguns colegas foram seduzidos pelo falso poder dos que tinham mais dinheiro” (Marília Nascimento, 2023).

Diante dos problemas de *bullying*, Marília optou em fazer novas amizades com outros estudantes da escola e com estudantes do PGM.

Acabei fazendo amizade com outras pessoas e não com a patotinha de playboy internacional. São pessoas que mostram por fora o que não tem por dentro. Aí quando você acessa não tem não tem nada. Porque o dinheiro não compra cultura. O dinheiro pode oportunizar você ir pra o país conhecer o mundo mas não significa que você tem que ser culto, ter cultura, saber falar e tal (Marília Nascimento, 2023).

As situações discriminatórias na escola ocorreram após a chegada dos estudantes do PGM. A fofoca de que as meninas do PGM iriam se prostituir causou nelas um sentimento de raiva. Quando elas passavam na escola, os colegas ficavam apontando e fazendo comentários.

Durante o intercâmbio, em alguns momentos sociais, em que Gina levava as intercambistas, Marília notava que homens a partir de cinquenta anos faziam comentários sobre o estereótipo das mulheres brasileiras. Havia também outro

comentário que incomodava que era a raça de um colega do intercâmbio. Ele foi o que gastou a bolsa de um mês para se enturmar com os estudantes brasileiros intercambistas que eram ricos. A pele preta do colega intercambista foi o tema diversas vezes das rodas de conversa dos neozelandeses. No grupo de intercambistas do PGM, além do menino, tinha outras meninas negras que chamavam atenção dos preconceituosos. Isso incomodou muito Marília que se sentia desconfortável.

Certo dia uma das vizinhas de Gina fez comentários racistas dizendo que não estava acostumada a ver negros. Somente via na televisão os brasileiros. Para alguns neozelandeses, todos os brasileiros eram negros de uma classe inferior. Uma das frases que usavam com o colega negro era que ele tinha passado do ponto, por isso era negro. A impressão de Marília sobre o colega negro era de que ele não gostava do racismo e também se sentia desconfortável. Porém, não reagia à provocação e ao confronto.

Os comentários preconceituosos, além de partir dos colegas da escola, eram reforçados por outros adultos da vizinhança. Um dia Marília conta que estava conversando com uma vizinha e compartilhou que tinha descendentes indígenas. Quando a vizinha ouviu, fez vários comentários pejorativos. Disse que achava exótico o indígena.

Ao lembrar-se dos momentos de situações preconceituosas, Marília narrou outro fato que foi difícil no intercâmbio. No grupo de intercambistas, havia dois meninos. Ela apresentou as dificuldades do estudante negro e outro estudante sofreu preconceito por ser homoafetivo. O segundo colega era negro e homoafetivo, por isso parecia também chamar a atenção dos grupos de preconceituosos. A violência emocional acontecia através dos colegas da escola que faziam vários comentários e olhavam constantemente para o colega. Essa situação o deixava incomodado com a exposição e com a violência.

Diante da violência e da agressão, os intercambistas do PGM não reagiam e nem buscavam apoio da escola sobre o *bullying*.

A gente ficava desconfortável sendo que era estrangeiro e tinha consciência de que, sei lá, se a gente entrasse num atrito, ou algo do tipo, a gente que não estaria com a razão, sabe? Dificilmente sei lá uma autoridade pública iria defender a gente (Marília Nascimento, 2023).

Diante da violência, os colegas preferiram não reagir com o medo de sofrerem alguma retaliação da escola. O comportamento dos estudantes sofreu coação através da relação estabelecidos-*outsiders* e se materializou nos relatos de Marília. A violência

simbólica²³ identificada em seus relatos criou nas vítimas distintas formas de reação. Em suas narrativas, Marília descreveu que alguns estudantes esqueceram o comportamento violento dos estudantes brasileiros e se juntaram a eles. Outros estudantes, assim como ela, buscaram interagir com estudantes de outras nações. A dificuldade de reação à discriminação foi visível para Marília que já tinha vivenciado diversos episódios de *bullying* no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Bourdieu (2018) definiu a violência simbólica como oculta, que se impõe pela linguagem e causa marcas emocionais nos indivíduos que sofrem essa violência.

A violência não acontecia com a participação dos estudantes indígenas maori e sim dos estudantes brancos sobre as questões de raça. Para o colega que era negro e homoafetivo, os indígenas assumiam o papel de agressores. A orientação sexual incomodava mais aos agressores do que a raça. Havia o preconceito étnico, racial e sexual.

A volta ao Brasil foi difícil para Marília e para os colegas. O sentimento descrito foi de sofrimento em ter deixado a vida da Nova Zelândia. Foi o primeiro momento em que Marília se sentiu vivendo a sua vida sem as responsabilidades da fase adulta.

No Aeroporto de Recife, a família e algumas amigas esperavam Marília. A mãe só chorou na volta e achou o comandante do voo lindo. Ao chegarem, os estudantes fizeram uma apresentação da dança da Nova Zelândia (HaKa)²⁴. Foi a primeira vez

²³ A violência simbólica é uma violência oculta, que opera prioritariamente na e pela linguagem e, mais geralmente, na e pela representação, pressupondo o irreconhecimento da violência que a engendrou e o reconhecimento dos princípios em nome dos quais é exercida. Ela impõe uma tripla arbitrariedade (a do poder imposto, a da cultura inculcada e a do modo de imposição), violência disfarçada, ela se exerce não só pela linguagem, mas também pelos gestos e pelas coisas; auxiliar das relações de força, ela adiciona a própria força a essas relações. Desse ponto de vista, o reconhecimento atribuído pelos dominados aos dominantes é duplo: reconhecimento da pertinência das justificativas “religiosas”, “naturais”, “eruditas” etc., a respeito dessa dominação; e reconhecimento suscitados pelas “vantagens” ou pelos benefícios secundários” que ela lhes concede (Catani *et al.*, 2017, p. 360).

²⁴ “A Haka Maori da Nova Zelândia é um tipo de dança de guerra maori antiga, tradicionalmente utilizada no campo de batalha, bem como quando os grupos se reuniam em paz. Haka é uma demonstração feroz do orgulho, força e unidade de uma tribo. As ações incluem violenta pisada com os pés, protuberâncias da língua e tapas rítmicos no corpo para acompanhar um alto canto. As palavras de uma Haka muitas vezes poeticamente descrevem ancestrais e os eventos da história da tribo. Hoje, as Hakas ainda são utilizadas durante as cerimônias Maori e celebrações aos convidados de honra e para demonstrar a importância da ocasião. Elas também são usadas para desafiar os adversários no campo dos esportes. Você já deve ter visto uma haka realizada pelos All Blacks da Nova Zelândia antes de uma partida de rugby? Você provavelmente vai concordar que é uma visão assustadora de se ver! De acordo com a lenda, a haka foi derivada do Deus do Sol Ra. Ele tinha duas esposas: Hine-raumati, que era a essência do verão, e Hine-takurua, a essência do inverno. Ra e Hine-raumati tiveram um filho chamado Tanerore. Em um cintilante dia de verão é possível ver uma dança suave. Diz a lenda que é o filho de Hine-raumati, Tanerore, dançando para sua mãe e o wiriwiri ou brilho tremulante é hoje refletido pelo tremor de mãos dos que realizam a Haka”. Fonte: <https://www.estudenovazelândia.com.br>.

que a dança foi apresentada somente por mulheres. Os dois meninos ficaram gravando. Na escola Marília, sentiu a fama temporária do intercâmbio. Os colegas e os professores da escola queriam saber sobre as experiências das aprendizagens do intercâmbio.

O choque cultural que não foi vivenciado na Nova Zelândia, ocorreu no Brasil após a volta. Com um mês antes do retorno para o Brasil, o grupo de intercambistas do PGM estava chorando. A volta para Marília não foi fácil, pois ela descreveu o lugar que residia como “um antro de violência”, e isso a atormentava. A sensação que estava sentindo parecia a mesma de Tereza e de seu amigo. O intercâmbio foi uma experiência também de irmandade para Marília, pois dividiu a sua experiência com Tereza. As pessoas que tinham problemas de moradia e condição financeira precária sentiram mais do que os outros que já tinham uma estrutura no Brasil.

Marília e Tereza brincavam pensando em não voltar para o Brasil e ficar na Nova Zelândia. Ela disse que sentia uma sensação de desespero voltar para a realidade de vida no Brasil. Elas viveram o choque cultural da volta ao Brasil.

O choque cultural foi voltar para casa principalmente porque Marília nunca tinha visto uma realidade diferente da sua. “Eu não lembrava que era tão precário o lugar que morava” (Marília Nascimento, 2023). Em sua memória, Marília parecia não se recordar como a sua realidade no Brasil era difícil. “Eu realmente ficava muito surpresa porque eu não me lembrava que as coisas eram precárias, eram tão extremamente precárias” (Marília Nascimento, 2023).

A comparação entre o Brasil e a Nova Zelândia foi algo que deixou Marília perplexa e magoada. O contraste entre o que teve e o que tem na realidade provocou uma sensação desconfortável. A disposição ascética sobre a pontualidade não é um problema para Marília. O que a incomodava era a preguiça das pessoas quando precisam realizar alguma atividade da escola.

Diante das frustrações, Marília chorou e aliviou o que estava sentindo após o retorno. Para ajudá-la, tem feito terapia psicológica e consegue lidar melhor com algumas questões da vida, aplicando o diálogo como fundamento nas relações interpessoais. Ao pensar sobre si mesma e a frustração, ela disse que tem depressão e que toma remédio para lidar melhor com as questões psicológicas. Desde os onze anos descobriu a depressão após adotar um comportamento agressivo e de automutilação, tentando o suicídio no Ensino Médio. Após esse momento, tentou mais duas vezes o suicídio com treze e quinze anos.

Marília não tem arrependimentos na vida e hoje consegue lidar de forma tranquila com as dores e com os problemas. Ela tem processado as coisas vividas e não se sente culpada. Sobre as tentativas de suicídio, compreende que, se tivesse a mente que tem hoje, as coisas seriam diferentes.

Os problemas da mãe afetaram a saúde emocional de Marília e a sua irmã. Diante dessas dificuldades, tem direcionado a sua vida para focar no hoje e nos planos para o futuro. Para ela, a mãe não tem preparo para a maternidade. As tias são vistas como ocupantes do papel materno e que cuidaram toda a vida de suas sobrinhas.

As disposições para cuidar do corpo e de si mesma têm melhorado principalmente devido à sua rotina saudável e de exercícios que aprendeu com a sua mãe adotiva na Nova Zelândia.

Atualmente o cuidado de Marília com a saúde é regular devido a sua rotina de estudos. No final de semana, geralmente vai caminhar ou correr. Gosta de academia e pretende voltar a ter uma rotina disciplinada sobre os exercícios.

Na rotina de vida, a prática do diálogo foi incentivada por suas tias. A conversa com elas é permeada por diversas áreas da história, educação e teóricos. Uma de suas tias trabalha de forma integral nas escolas e faz especialização. A outra tia se aposentou. É a que costuma ficar mais em casa. Ela é mais reservada e introspectiva. O encontro entre elas acontece à noite ou no final de semana. Cada uma faz a sua janta e organiza do que quer se alimentar.

Na família um padrão de comportamento que incomoda a Marília é que falam muito alto e são barulhentas. Ela se sente como se estivesse em uma família italiana e estivessem brigando. Quanto aos valores sociais, elas apresentam disposições ascéticas e conservadoras. Elas prezam pelos contratos sociais de convivência. A maior aprendizagem da família é que a educação é o centro da casa das tias. Há uma busca para o conhecimento que foi aprendido por Marília. Esse é o legado de sua família.

9.3.5 A entrevista e o despertar das emoções

Durante as entrevistas Marília sentava na rede e se balançava em sua área interna. A cada resposta, ela parecia ser ajudada pelo movimento da rede em suas memórias e trajetória. No segundo dia de entrevista, Marília pediu para pararmos um pouco as entrevistas porque teve uma crise emocional. Como dissemos, ela está sob

tratamento médico e trata de depressão.

Após quase quinze dias, retornamos as entrevistas. Ela já se sentia bem e tranquila para tratar sobre si mesma e sua vida. Não sabemos se as memórias mobilizaram as emoções de Marília. Supomos que relemburar o passado tenha causado certa instabilidade emocional.

Dando prosseguimento, questionamos Marília sobre a sua motivação em participar do PGM. A motivação inicial para o intercâmbio não foi o de aprender o idioma, mas, sim, a vontade de conhecer um novo mundo. Marília almejava uma nova experiência de vida. Ela queria viver em uma comunidade diferente da dela com seus hábitos e costumes.

Ao retornarmos à experiência de mobilidade, Marília continua a adentrar as suas memórias de quando voltou para casa após o aeroporto. Ao chegar à casa, Marília saiu com a sua mãe para fazer feira e viver a rotina brasileira. A praticidade diante da vida, Marília entende que aprendeu com as tias. Elas incentivam para estudar e não acreditam que a pessoa possa sonhar acordada. Na primeira conversa com Marília, as tias disseram que ela tinha voltado e agora era o momento do ENEM.

Ao voltar para o Brasil, a mãe de Marília teve piora em sua saúde. Com isso, ela não teve tempo para reviver as memórias do intercâmbio. Sentiu-se imersa no problema familiar. As tias são vistas por Marília como pessoas que acreditam que a vida pode mudar com o conhecimento, contudo é preciso manter-se na realidade da vida.

No processo de readaptação, Marília descobriu, anos depois na terapia, que, nessa época de sua vida, criou uma estratégia de defesa para amenizar o sofrimento de retorno. Em sua vida no Brasil, existiam dificuldades como a saúde de sua mãe, a casa em condições estruturais com problemas e uma série de demandas para administrar. Marília buscava não analisar muito e viver o foco de estudar e se dedicar. Ela sente que desligou o botão da vida na Nova Zelândia para viver a sua realidade no Brasil.

Na volta do intercâmbio, após dois meses, as tias acharam melhor que Marília e sua mãe fossem morar com elas para facilitar o suporte que elas davam. Mesmo com a recuperação da mãe depois de sete meses, Marília quis permanecer com as tias.

Nesse momento, Marília se recordou do projeto de intervenção que seria apresentado como requisito para o intercâmbio e para a obtenção da validação das notas, que foi escrito em parceria com outra intercambista que foi para os Estados Unidos. O projeto de intervenção escrito por Marília foi sobre a inclusão de pessoas

com deficiência. Uma amiga dela deficiente foi para o intercâmbio na Nova Zelândia, e as dificuldades delas fizeram Marília pensar sobre como seria interessante pensar o mundo para que as pessoas deficientes pudessem ter as mesmas condições que os outros sem deficiência.

A sua amiga era tratada mal por ter a sua deficiência tão visível. A proposta foi homenagear a sua amiga. Ela foi a primeira pessoa que Marília conheceu e fez amizade. A deficiência de sua amiga é motora e prejudica o seu desenvolvimento. A intercambista Ana Vitória tinha interesse em escrever sobre a inclusão, então as duas trabalharam juntas. O tema surgiu com a convivência de Marília e a colega que tinha uma deficiência que dificultava a sua vida. A estudante com deficiência era brasileira e, assim como Marília, estava na Nova Zelândia pela primeira vez.

A Nova Zelândia tem mais estrutura que facilita a vida de pessoas com deficiência, mesmo assim ainda apresenta outras dificuldades de inclusão dessas pessoas no convívio escolar. A *host mother* americana de Ana tinha tetraplegia e a recebeu em sua casa como intercambista. A irmã de sua *host mother* cuidava das coisas e administrava os problemas.

9.3.6 Sentir-se *outsiders* ou ser *outsiders* na vida

A mudança de comportamento de Marília, após o intercâmbio foi apontada por todos que a conhecem. Até hoje, muitos dizem que ela é outra pessoa. A forma como ela se portava, a confiança que adquiriu, a segurança diante da vida e das pessoas são características descritas por Marília e relatadas por seus familiares, amigos e colegas.

A disposição para esportes e disciplina foram adquiridos na convivência com a sua mãe adotiva da Nova Zelândia. O hábito internalizado dos neozelandeses mais significativo para Marília foi a sua relação com o meio ambiente. Antes ela não gostava de natureza e nem de praia. Hoje ela disse que ama. e isso foi resultado da experiência na Nova Zelândia.

Eu sou completamente obcecada por praia. Completamente obcecada por praia. E sei lá o o fato de que desde o momento que eu voltei não consigo, sei lá ficar, sem fazer caminhada ou sem fazer corrida (Marília Nascimento, 2023).

Além de sua relação com a natureza, Marília começou a gostar de fazer exercícios através da influência de sua *host mother* Gina. A prática de exercícios se

tornou uma rotina em sua vida. No momento, Marília gosta de ir para a academia e no passado não mantinha essa mesma compreensão. Outro costume que foi adotado por Marília também foi o de beber chá verde. Gina bebia todo o tempo esse chá. Quando Marília bebe o chá, relembra a sua vida na Nova Zelândia com Gina.

A escrita sobre si mesmo foi incentivada durante o intercâmbio e ajudou Marília a refletir sobre coisas que não tinha tido oportunidade de pensar. Ela entende que precisava prestar atenção em algumas coisas sérias de sua vida. O intercâmbio foi o momento de vida em que Marília pôde viver essa fase e os seus quinze anos, sem dividir a sua vida com problemas dos mais diversos. As descobertas sobre si e os gostos em diversas coisas que antes não sabia que poderia gostar, como acampar, a natureza, a praia, a escrita, a leitura de livros sobre outros idiomas, foram assimiladas como imprescindíveis em sua vida.

O cuidado com o corpo mudou após o intercâmbio devido aos hábitos saudáveis de sua *host mother* Gina. Através das recomendações da psicóloga de cuidar do corpo e da mente, Marília incorporou a sua rotina exercícios costume que serviu para melhorar o seu ânimo diante da vida.

A terapia a ajudou a lidar com o corpo e com a aceitação. Marília tem sete tatuagens que fazem referência aos livros. Dentre elas, tem uma de Senhor dos Anéis, duas com mangás e uma da série Lost. Inicialmente as tias reclamaram da primeira tatuagem depois não disseram mais nada.

Ao ser questionada se a opinião das outras pessoas importava, Marília disse que é perfeccionista e que a violência sofrida através do *bullying* intensificou o medo de gerar nas pessoas descontentamentos, havendo uma preocupação excessiva pela forma com que as pessoas a observam. Esse tema está sendo trabalhado na terapia para que ela possa se dissociar da opinião alheia e se fortaleça.

9.3.7 O autismo em sua vida

Marília tem apresentado algumas características referentes ao espectro autista na visão de sua psicóloga. Após esse diagnóstico, a profissional está analisando evidências do transtorno. Ela disse que não gosta de muita zoadá ou música. A necessidade de isolamento social e dificuldade em lidar com sons.

A natureza e as praias da Nova Zelândia foram as primeiras descobertas que aguçaram em Marília a vontade de viajar. A vida na Nova Zelândia é de muito esporte

e natureza. A relação com o meio ambiente é algo distinto de outros países. O respeito aos indígenas se destaca como um dos países que incentivam e protegem os indígenas, uma vez que entendem que eles estão inseridos na história do país.

Na época do intercâmbio, Marília disse que odiava a natureza. Ao chegar à Nova Zelândia, mudou a sua ótica sobre a vida e a natureza. Esse contato a incentivou a gostar de trilhas e até hoje participa de trilhas ou momentos ao ar livre. As praias da Nova Zelândia também influenciaram a mudança de Marília sobre a praia e o oceano. Ela não gostava antes do intercâmbio e começou a praticar esportes na praia. As crianças, desde cedo, aprendem a cuidar do meio ambiente e gostam da prática de esportes. Marília adquiriu o hábito de caminhar, correr e encontrar as amigas.

A leitura e o bordado também fazem parte de sua rotina e foram introduzidos pela educação de suas tias. O gosto pela música através do canto a impressiona e motiva a ouvir desde que seja baixo.

A sociabilidade ainda é um tema que Marília acredita que precisa melhorar. Mesmo convidada pelos amigos para festas, prefere ficar em casa. A descrição que Marília faz de si mesma é de uma pessoa tranquila, que tem facilidade para o diálogo e de lidar com as pessoas, mas, se puder optar, prefere não conviver com as pessoas. “Eu sou muito antissocial muito, muito, muito antissocial, muito reservada. Gosto de qualquer coisa que eu possa fazer sozinha ou com o menor número de pessoas possíveis” (Marília Nascimento, 2023).

Marília apresentou a disposição para amar e ser amada, entretanto, no momento, não está namorando e se sente dividida entre dois amores. “Minha vida amorosa está um pouco confusa, está entre duas pessoas digamos assim. E faz *stand by*. Está em análise” (Marília Nascimento, 2023).

No aspecto acadêmico e profissional, Marília se sente satisfeita com a pessoa que se tornou. Quanto às questões pessoais, ainda estão em processo de aceitação emocional e terapia. “No aspecto físico me sinto bem, mas, no aspecto interno eu tenho uma pressão muito grande de mim pra mim mesma” (Marília Nascimento, 2023). A satisfação consigo ainda resulta em angústia para Marília, que disse conversar internamente e acredita que ainda tem muitas coisas para melhorar.

Para organizar o seu projeto de vida, Marília acompanha as suas metas menores de curto e longo prazo. A disposição de planejamento e organização foi evidenciada na descrição de como Marília organiza a sua vida. Como prioridade de sua vida, planejou a finalização de seus cursos de Antropologia e Direito. Ao finalizar

Antropologia, deseja cursar o mestrado sanduíche no exterior.

Um dos pontos que está trabalhando em si mesma é a socialização com pessoas. Sentir-se antissocial dificulta a sua vida e a interação com as pessoas. A disposição de sociabilidade apresenta-se como um ponto a ser melhorado na vida de Marília. Os amigos a chamam para sair várias vezes. Os vê como resilientes em seu convite constante.

Diante de sua dificuldade de interação, compreende que pode ser indício do transtorno causado através do autismo. O diagnóstico definitivo para autismo ainda está em processo de análise pelos médicos. Contudo, existem indicadores desse transtorno.

A tias e a mãe de Marília são religiosas e cumpridoras dos rituais da Igreja Católica. As disposições religiosas de Marília são inexistentes atualmente. Ela acredita em diversas religiões e não vê sentido para o cristianismo. As suas leituras atuais sobre o tema a conduziram para o hinduísmo. Para ela, teria mais sentido do que as práticas ditas cristãs. O interesse de Marília pelas questões religiosas tem uma perspectiva antropológica por se sua área de estudo. As suas tias dizem que ela tem uma visão pessimista de algumas coisas. Sente-se “pé no chão” diante da vida e de sua realidade. Ela vê as coisas de forma caótica. As suas tias e a mãe preservam a religião católica e as práticas de crença de promessa.

A pessoa que se tornou hoje apresenta uma evolução emocional ao analisar as outras fases da vida. O ambiente instável e os conflitos no colégio interferiam na estabilidade emocional de Marília. Naquele momento, ela não conseguia dialogar consigo e com as pessoas ao seu redor. “Neste momento meus sentimentos não eram trabalhados” (Marília Nascimento, 2023).

A terapia psicológica tem auxiliado Marília no desenvolvimento de si, na forma como lida consigo e com as pessoas. Para ela tem sido uma grande mudança. O apoio da psicologia e da psiquiatria tem ajudado Marília a administrar as contradições humanas.

Após a segunda entrevista Marília adoeceu e tivemos que dar uma pausa de quinze dias. Posteriormente, relatou que não estava emocionalmente bem e precisava dar uma pausa. É interessante que o tempo de pausa das entrevistas produziu várias informações interessantes em seu relato na entrevista após o seu retorno. A forma como Marília se posiciona e argumenta demonstra a sua estruturação das palavras e do discurso.

Os dogmas faziam parte da vida de Marília e tinham influência sobre ela. O seu estudo em antropologia das religiões a ajudou a compreender muitas coisas que antes não entendia. Em seus estudos antropológicos, tem estudado a história das religiões e os textos sagrados. Os textos sagrados do hinduísmo têm aguçado Marília a estudar sobre essa religião e a levaram a não comer mais carne. Pensando em dogma, internalizou a doutrina hinduísta para não comer carne, o que surgiu após a leitura.

Marília se sente uma pessoa flexível as vezes ou inflexível a depender do contexto em que está inserida. Em alguns momentos, é rígida consigo mesma e, em outros, relaxada. A flexibilidade na vida é um ponto que ela quer melhorar. “eu ainda tenho muito a aprender no sentido de flexibilidade porque eu ainda me acho uma pessoa muito teimosa” (Marília Nascimento, 2023). As disposições ascéticas de Marília apresentam variações intraindividuais que a conduzem em seus conflitos emocionais. Em alguns momentos, sente-se rígida e, em outros, liberal, havendo uma oscilação em suas disposições ascéticas versus hedonistas.

As mudanças provocadas pela experiência de intercâmbio foram visíveis para os amigos e para os familiares de Marília.

A experiência de intercâmbio era um sonho na vida de Marília que se concretizou. A sua disposição para crer e realizar os seus sonhos se materializou quando ela conseguiu viver a experiência e, pela primeira vez, suspender os problemas familiares e estudar.

Marília, ao avaliar as entrevistas, disse que foi a primeira vez que conversou sobre a sua experiência de intercâmbio. Ela reconheceu não costumar lembrar Memórias, preferindo se localizar no presente. “Acho que foi ótimo para mim e levei para a terapia” (Marília Nascimento, 2023).

9.3.8 A intersecção das teorias elisianas com a sociologia de escala individual de Lahire.

Na vida de Marília, as pessoas externas desempenharam um papel importante quanto à afetividade e ao cuidado. Contudo, foram as suas tias, professoras, freirianas, empoderadas, com patrimônios de disposições diversos, que contribuíram para Marília internalizar valores, leitura de mundo e coragem diante da vida.

A rede de interdependência dos amigos com as suas famílias na adolescência e dos professores marcou a sua vida com as professoras Cecília e Fernanda e a sua

mãe adotiva Gina da Nova Zelândia, que colaboraram na formação e no desenvolvimento de Marília.

Durante as entrevistas Marília estava sentada na rede e se balançava na área interna de sua casa. Em nosso diálogo, a cada resposta ela parecia ser ajudada pelo movimento da rede em suas memórias e trajetória. No segundo dia de entrevista Marília pediu para pararmos um pouco porque teve uma crise emocional. Como dissemos, ela está sob tratamento médico e trata de depressão e suspeita de autismo.

Após quinze dias, retornamos com as entrevistas. Ela já se sentia bem e tranquila para tratar sobre si mesma e sobre as experiências. Ao retornarmos para as entrevistas, Marília estava reestabelecida emocionalmente e disse que as memórias mexeram com ela. Contudo, nesse momento se sentia bem e queria continuar. Depois do retorno do intercâmbio do PGM, foi a primeira vez que Marília compartilhava as suas memórias e se sentiu energizada ao falar sobre elas.

Marília disse que, ao chegar ao Brasil, parece ter desligado o dispositivo do que viveu na Nova Zelândia e tentou sobreviver na realidade de sua vida após o retorno, que, em nada, se parecia com a vida que teve no intercâmbio. A recusa em voltar ao Brasil e viver a sua realidade foi ampliada pelo choque cultural do retorno que a fez sofrer. Todavia, foi redirecionada pela fala objetiva de suas tias, que a incentivaram a viver a sua realidade e investir no ENEM.

Foi visível que Marília adquiriu, ao longo de sua formação, um vocabulário rico e com disposição linguística ao se comunicar. A forma como ela utilizou os termos ao narrar a sua história parece que foi potencializada pelo tempo que paramos devido às questões emocionais. Após a pausa por questões de instabilidade emocional, Marília retornou às entrevistas com muita energia, motivação e riqueza de detalhes em suas descrições.

A vida de Marília passou por altos e baixos principalmente pelas condições emocionais de sua mãe com depressão e após a separação de seu pai. Em sua visão, tratava-se de uma relação abusiva e tóxica. Marília se sentia fragmentada em sua vida e apresentou um comportamento com disposições de depressão similares ao de sua mãe desde a adolescência. Com isso, tentou o suicídio algumas vezes e sem êxito.

Ao olhar para si mesma disse que, se tivesse a estrutura emocional que adquiriu, não tinha tentado tirar a própria vida. No momento é acompanhada por psicóloga e psiquiatra. Essas dificuldades não a impediriam de viver o intercâmbio, estudar Antropologia na UFRPE e Direito na Uninassau e se preparar para dois intercâmbios

na Itália de curta duração em 2024.

A estrutura familiar de Marília foi descrita em suas palavras como “caótica” e que resultou no comportamento disfuncional dela e da irmã. Em sua visão, elas foram salvas por suas tias, Edileusa, Socorro e Rosário, que acreditaram na força da educação para transformar a vida das sobrinhas. A clareza diante do apoio de suas tias e de como a formação educacional delas contribuiu para que Marília fosse resgatada de sua realidade sofrida foi descrita como o reconhecimento do poder da educação como transformação em sua vida e resgate. À medida que Marília relatava a sua vida e as experiências, demonstrava como o momento de escuta e fala são importantes em sua formação, uma vez que o entrevistado, ao falar de si mesmo, passa pelo processo de ressignificação de sua própria história.

As disposições apresentadas por suas tias, como destaque o hábito de leitura e o compartilhamento de autores e literatura, proporcionaram à Marília a inculcação do hábito de ler como prazer adquirido. Através da leitura, Marília descobriu o mundo e se descobriu nas bibliotecas da Nova Zelândia, ao encontrar-se com o amor e com a apetência à antropologia e ao direito. Nesse encontro, Marília definiu a sua carreira profissional e os cursos universitários que atualmente estuda.

O patrimônio de disposições de Marília teve a sua gênese na relação e na educação de suas tias. Fora do espaço socializante na vida de Marília, os amigos do Ensino Médio criaram uma rede de apoio e ajuda permanente, em que ela foi protegida pelas mães de suas amigas que a aceitavam como filha para que tivesse paz emocional em sua rotina. A relação de interdependência criada para ajudar Marília se estendeu até antes de seu intercâmbio. Ao chegar do intercâmbio, Marília foi morar com as suas tias, e a vida melhorou.

A proteção familiar das tias salvou Marília das tentativas de suicídio e viabilizou uma vida mais tranquila e produtora. O comportamento das tias não apresentava, na visão de Marília, afetividade através de abraços e carícias. A forma de amar e proteger, que antes não foi entendida por Marília, teve um novo significado quando trabalhou o tema na terapia e entendeu que existem diversas formas de amar e demonstrar carinho. O cuidado de suas tias é também afetividade e amor.

A mãe, devido às questões emocionais e à depressão severa, apresentava um nível de agressividade verbal, reatividade e ansiedade disfuncional que afligiu Marília durante a sua vida. A convivência com a sua mãe a tornou uma pessoa com a autodefesa exacerbada e a fez desenvolver a disposição agressiva versus a racional,

como também a conduziu à disposição de autonomia para lidar com as questões da rotina da vida. Nesse momento de sua vida, da infância à adolescência, Marília já administrava a sua vida e as questões que competia aos pais e à família.

As disposições religiosas que são fortes em sua família católica não a fizeram adotar em seu comportamento os valores ascéticos de suas tias e mãe. Marília se sente aberta a estudar sobre o hinduísmo e não ver sentido nas regras comportamentais excessivas das igrejas. Para ela, a Igreja não deveria assumir o papel de julgadora e punitiva do comportamento dos outros. A disposição religiosa de Marília é fraca ou inexistente.

As experiências escolares foram narradas, assim como outros colegas entrevistados, como vítima da prática de *bullying* na escola. A omissão de sua mãe, dos professores e dos funcionários da escola foi destacada como violação dos direitos dos estudantes negros e pobres desse espaço.

Marília relatou que não tinha boa relação com o espaço escolar devido às agressões dos colegas durante o Ensino Fundamental. A escola era particular e tinha poucas pessoas negras e pobres. Com isso, a rotina de agressões se repetia todos os dias. A violência através do *bullying* só parou quando a professora Cecília chegou à escola, liderou uma campanha de bons tratos e também educou a equipe docente sobre o respeito a todos os estudantes. Após o episódio, a escola passou a ser um lugar agradável para Marília, que começou a gostar de estar no espaço e se dedicar aos estudos. Para Marília, ela e os colegas ressignificaram o espaço escolar e as agressões.

No Ensino Médio, o *bullying* ocorreu, mas não mobilizou Marília de forma negativa, pois o seu foco era passar para o intercâmbio. A competição foi o motivo do *bullying* porque todos queriam passar. Marília, ao ser aprovada para o intercâmbio, duvidou se de fato tinha passado. Algumas colegas e amigas afirmavam que ela não deveria viajar devido ao fato de que outro colega estudava inglês há muito tempo.

Marília acredita que a baixa autoestima contribuiu para que ela não acreditasse que tinha sido aprovada. Foi preciso o seu namorado da época e as amigas falarem a ela que tinha passado várias vezes e que merecia o resultado.

Para que a aprovação, ocorresse Marília utilizou as disposições de planejamento e estudo para conseguir conciliar as atividades do curso de línguas com as disciplinas da escola. Ela estudava todo o tempo na biblioteca o idioma e desenvolveu apetência pela linguística e pela história.

As disposições de ensino foram identificadas nas atividades desenvolvidas por Marília no Ensino Médio como instrutora dos colegas na monitoria de Física, Química e Robótica. A apetência e a competência para ensinar foram destacadas por seus professores principalmente pelo fato de que Marília preparava os colegas para as provas de recuperação.

A participação de professores que marcaram a vida de Marília é destacável. A professora Cecília cuidou dela e dos colegas do Ensino Fundamental para protegê-los do *bullying*. As professoras Fernanda, Adelma e Ana conversavam muito com Marília para que ela visualizasse que é capaz e inteligente. Os professores reafirmavam as disposições de Marília, que, em alguns momentos, deixavam-na sem acreditar em si mesma. O reforço positivo de suas competências foi muito importante em sua trajetória.

A disposição de liderança em sala de aula e a coordenação de atividades escolares e culturais demonstraram como Marília desempenhou um papel ativo no uso de suas disposições. Marília reconhece que tem perfil para liderança e se sente bem nessa posição. Não tem dificuldades em realizar atividades em grupo, mas, se for possível, gosta de fazer trabalhos de forma individual. Existe uma oscilação entre as disposições de atividade pública e coletiva e o retiro individualista.

A educação das tias foi fundamental para inculcar em seu comportamento as disposições culturais, científicas e escolares pedagógicas. Marília contou que a casa das tias era cheia de livros e que elas conversavam sobre Paulo Freire, Saramago, Gabriel Garcia Marques e diversos clássicos. A modelagem social através da educação e da leitura, na visão de Marília, foi responsável para que ela adquirisse o autocontrole de seus impulsos. Marília tem consciência de que o papel de suas tias de castração, imposição de regras de comportamento e educação contribuiu para o seu processo civilizador. Na sociedade de corte, Elias (1993) destaca que o acesso aos livros e a sua leitura possibilita a transformação e a regulação das paixões.

Desde cedo, as disposições para leitura e linguística foram um requisito indispensável na casa de suas tias. A ida ao cinema e ao teatro foi uma rotina que enriqueceu a vida de Marília. As disposições antes do intercâmbio garantiram a conquista do intercâmbio e dos cursos universitários. Foi visível que, na educação proposta por suas tias, as disposições ascéticas e o cumprimento de regras, através do rigorismo e do moralismo, foram identificadas no comportamento da tia Socorro em seus comandos matriarcais e na disposição relaxada diante das regras pela tia

Edileuza, que criava condições para amenizar a posição em alguns momentos autoritária de Socorro.

O desempenho acadêmico foi a exigência de suas tias para o desenvolvimento de Marília. As disposições de liderança e empoderamento também se desenvolveram no comportamento de Marília, que a conduziram para a disposição de autonomia.

A experiências negativas na vida de Marília foram superadas e resultaram em disposição de resiliência. Elias nos ensina sobre a regulação da psiquê através do controle e da coerção a que somos submetidos pelas estruturas sociais de poder. A consciência da regulação de seu comportamento é um dado importante na pesquisa, porque, durante a entrevista, Marília reconheceu que as tias foram importantes para regular o seu comportamento disfuncional herdado de seus pais. Esse nível de compreensão de autoconhecimento pode ser possível quando o indivíduo trata essas questões com terapia, ação que Marília tem realizado em sua rotina de vida.

Para Elias (1997), as coações impostas pelo processo civilizador, além de regular instintos, tornam-se autocoações. Os indivíduos adotaram as autocoações que foram internalizadas na educação infantil. “Em todas as sociedades humanas que conhecemos, um padrão de autocoações é formado através de coações externas durante a criação dos filhos pequenos” (Elias, 1997, p. 43).

Marília e a irmã se refugiaram na sublimação acadêmica e na disposição para crer e sonhar para projetar o futuro. Elas utilizaram como tática de sobrevivência ao sofrimento a projeção de futuro. A sua irmã está em São Paulo e se recusa a frequentar o psicólogo. Marília continua e tem mudado a sua vida e a relação consigo mesma e com o mundo.

A experiência de mobilidade acadêmica foi classificada por Marília como um divisor de águas em sua vida. A forma de pensar, sentir e agir foi modificada e transformada em sua trajetória de vida. As narrativas de suas experiências apontam indícios de que houve uma transformação para a maturidade emocional que preparou Marília para o seu estado atual de desenvolvimento.

A relação com a mãe adotiva Gina na Nova Zelândia pode ser considerada como uma maternagem com amor e proteção, que garantiu à Marília sentir-se livre e, pela primeira vez, segundo suas palavras, viver por alguns meses a sua fase de vida sem problemas estruturais e preocupações.

Marília vivenciou a experiência de intercâmbio na mesma casa com outra colega do PGM. A cumplicidade entre elas e as aprendizagens da experiência com

Gina foram descritas como especiais em sua vida. A disposição de sociabilidade de Gina e afetividade contagiou positivamente Marília e a sua colega. A base da relação entre elas foi de diálogo, demonstração de carinho e de aprendizagens em atividades de que Marília nunca pensou em participar.

O *habitus* da mãe adotiva de realizar exercícios, fazer caminhadas, ir à praia foi incorporado por Marília como um hábito praticado atualmente. Marília não gostava de natureza e praia. Após o intercâmbio, mudou a percepção sobre o mar e sobre a natureza. Marília aprendeu a amar o mar, as trilhas e a natureza.

O relato de Marília sobre adoção de novos hábitos a partir da influência de sua mãe da Nova Zelândia se coaduna com os pressupostos de Elias (1997) sobre o *habitus* como a incorporação de uma segunda natureza. Marília de fato incorporou à sua rotina não somente o ato de ir à praia, mas mudou a sua percepção de vida sobre mar, natureza e contemplação do belo.

Um dos momentos marcantes para Marília foi a chegada na escola internacional que ela considerou como impactante também para os colegas. Por ser uma escola bilíngue, a presença dos indígenas era respeitada e fazia parte da formação dos estudantes.

A recepção dos estudantes do PGM foi realizada através de uma cerimônia de recebimento de novatos na escola. Na celebração os alunos, em pé em uma organização circular, recebem os estudantes e os visitantes. No momento de recepção, uma senhora indígena cantava uma música que foi acompanhada por outros adultos. Ao entrar na escola nesse contexto, Marília foi tocada pela antropologia do ritual e decidiu cursar Antropologia pela UFRPE em Recife. Nas bibliotecas da Nova Zelândia, surgiu a vontade de ler ainda mais e cursar Antropologia e Direito.

Ao longo das entrevistas, Marília revelou momentos que se assemelhavam a alguns indicativos das relações expostas por Elias em seu estudo etnográfico: “estabelecidos e *outsiders*” quando compartilhou as experiências na escola internacional na Nova Zelândia.

Ao chegar à Nova Zelândia, Marília foi surpreendida com os olhares dos colegas, que, à medida que observava o grupo de intercambistas do PGM composto por dezoito meninas e dois meninos, conversavam entre si e faziam comentários que ela não entendia no momento. Diante dessa cena, em sua percepção “esquisita”, de ser recepcionada, sentiu que alguma coisa estava acontecendo. Nesse momento, Marília não sabia que estudantes brasileiros com poder aquisitivo elevado tinham

chegado antes dos estudantes do PGM e tinham divulgado que as meninas do PGM eram fáceis, pobres e poderiam se prostituir. O estereótipo da mulher brasileira era divulgado nos outros países de forma negativa.

O comportamento dos estudantes brasileiros conseguiu contaminar os demais da escola que começaram a utilizar a fofoca, a discriminação racial e a xenofobia contra os estudantes do PGM.

A relação de poder e superioridade estabelecida pelos “estabelecidos brasileiros”, filhos da classe mais favorecida, fomentou os colegas da escola a agirem de forma agressiva com os estudantes do PGM. Assim como em Winston Parva, a fofoca foi o instrumento de poder utilizado para ampliar o distanciamento entre os estudantes. A distinção econômica dos estudantes do intercâmbio privado “filhos da elite” e dos estudantes do PGM era clara e perceptível.

A consciência do contexto de violência em que esteve imersa desde cedo despertou a atenção de Marília a partir do Ensino Fundamental, momento em que relatou o abandono de sua mãe, a falta de proteção dela diante do *bullying* que sofreu e a ausência dos professores da escola diante da agressão dos colegas. A violência cessou quando a professora Cecília resolveu se posicionar e defender Marília e os colegas pobres e negros. A mudança de posição da professora interferiu na visão de Marília sobre a escola que se tornou um lugar prazeroso mesmo com relações de poder e competição.

A competição para ida ao intercâmbio foi outro momento desconfortável para Marília, pois os colegas se agrediam entre si em busca da vaga. Elias (2001) descreveu, em sua obra “A sociedade de corte”, que a tensão de luta em busca de uma posição ou oportunidade está intrínseca na sociedade como parte das coerções de sua existência social. A maioria das pessoas da corte não consegue se eximir da luta pela manutenção de sua posição ou elevação de seu status. A luta dos estudantes em participar do processo seletivo para o intercâmbio reproduz o funcionamento da sociedade de corte.

Ao chegar ao intercâmbio, Marília se deparou com outra situação de violência através do *bullying* cometida inicialmente por brasileiros da elite contra os estudantes do PGM como anteriormente tratamos.

Ao analisarmos as relações de poder descritas, as tensões vivenciadas por Marília em sua experiência, encontramos em Elias (1994), através de seu estudo etnográfico em “Estabelecidos e os *outsiders*”, indicativos de que os indivíduos

estavam em contante disputa de poder ao desenvolverem um tipo de superioridade que não se sustenta baseada em um modelo moral e elitista de que são melhores do que os menos favorecidos. Os “estabelecidos brasileiros” nessa situação vivenciada por Marília no intercâmbio, acreditavam que estigmatizar os estudantes do PGM poderia atender a sua demanda de prestígio e poder diante dos estabelecidos estrangeiros.

Em Winston Parva, local fictício adotado por Elias (1994) os grupos eram similares em condições sociais, com características similares, que tinham como elemento de distinção a antiguidade do grupo anteriormente inserido na sociedade, os (estabelecidos), em detrimento dos novatos (*outsiders*). Na situação vivenciada por Marília, havia uma clara divisão social proporcionada pelo capital financeiro dos estabelecidos diante dos estudantes do PGM, assim como diferenças raciais que foram instrumento de ampliação para segregação e preconceito.

O instrumento utilizado pelos estudantes brasileiros (estabelecidos) foi o mesmo da obra de Elias: a fofoca. A disseminação de que as meninas brasileiras eram fáceis e atendiam aos interesses sexuais de todos contaminou a escola. Os olhares de repreensão e os comentários maldosos estigmatizaram os estudantes do PGM, que, em sua maioria, eram meninas.

Marília se sentiu uma “*outsider*” inserida em um mundo novo e mais difícil devido à disseminação negativa, preconceituosa e supostamente superior de seus colegas brasileiros. “A estigmatização, como um espectro da relação entre estabelecidos e *outsiders*, associa-se, muitas vezes, a um tipo específico de fantasia coletiva criada pelo grupo estabelecido” (Elias, 1994, p. 35).

Diante das pressões exercidas pelos “colegas brasileiros estabelecidos”, Marília e o grupo “os *outsiders*” apresentaram um comportamento distinto. Uma parte do grupo se envolveu com os estabelecidos e tentou se enturmar, e outra, assim como Marília, resolveu interagir com estudantes de outros países para praticar o idioma e criar redes de interdependência. Ambos utilizam estratégias distintas diante do contexto e do problema vivenciado como tática para se manter no intercâmbio.

Diante da violência através do *bullying*, os estudantes do PGM ficaram divididos e escolheram táticas de sobrevivência distintas. Entre a parte dos estudantes que cedeu à pressão dos “estabelecidos” e resolveu se enturmar com eles esquecendo as agressões, estava um menino, que em um ato de agradar os “novos colegas”, gastou a sua bolsa de um mês do PGM em um dia para comprar uma bolsa igual à dos

colegas. Além disso, tentava frequentar os mesmos lugares e festas, assim, mesmo que as condições financeiras fossem inferiores, ele tentava viver a vida deles.

Na violência verbal, as frases discriminatórias foram: “tal pessoa é brasileiro então é preto”, “nossa, essa cor aí” e outras frases depreciativas.

As agressões fundamentadas em conotações raciais foram identificadas por Elias (1994) na relação estabelecidos-*outsiders* em seu estudo etnográfico como um hábito que as pessoas têm de diferenciar pela cor da pele os grupos. A sua análise nos indica que a distinção racial ocorre desde os primórdios das civilizações, potencializa a discriminação social e resulta em violência social e emocional. O comportamento de segregação racial e preconceito tem sido a causa da violação de direitos e a criminalização na sociedade.

Marília e colegas resolveram não dar atenção às situações discriminatórias na escola, não aderir à pressão dos agressores “estabelecidos” e utilizar como estratégia de sobrevivência a criação de rede de interdependência com outros estudantes estrangeiros aproveitando para desenvolver a língua inglesa.

As situações discriminatórias também ocorreram em outros espaços socializantes como em festas e com vizinhos de sua mãe adotiva da Nova Zelândia. Ao estarem em uma festa, Marília compartilhou com uma amiga da Nova Zelândia que o seu pai é indígena e a sua mãe é negra. Após a informação, Marília sentiu que houve espanto diante do fato. Em outra situação de festa, Marília notou que os homens de cinquenta anos faziam comentários sobre o estereótipo das brasileiras. Um dos temas mais discutidos nas rodas de conversas dos neozelandeses era a cor de pele.

Os dois colegas do PGM eram negros. Um dos colegas era homoafetivo e negro, e isso parecia incomodar os colegas da escola internacional. O colega sofria por ser negro e homoafetivo. Diante da violência e do *bullying*, os estudantes do PGM resolveram não denunciar à direção da escola com medo de represálias. Um ponto interessante é que o *bullying* era realizado pelos estudantes brancos. Os estudantes indígenas não faziam *bullying* por questões raciais, e, sim, as agressões foram realizadas porque o colega negro era homoafetivo. A orientação sexual diferente dos indígenas Maori os incomodava mais do que a raça.

A experiência de intercâmbio promoveu apreensão de novos hábitos, ampliação de disposições, aprendizagens de novas disposições e influenciou a vida profissional de Marília. O encontro com o curso de Antropologia surgiu na escola e no país de intercâmbio. A meta de Marília foi de escolher uma formação profissional que

garantissem a sua estabilidade. O seu sonho no futuro é ingressar no emprego público em sua área de atuação. O intercâmbio, portanto, influenciou a sua escolha para Antropologia e Direito. Para ela esses cursos fazem intersecção e se potencializam.

A condição de vida de qualidade da Nova Zelândia contribuiu para que Marília mudasse a sua forma de ver a vida. A experiência distinta de sua realidade social e financeira a ajudou a identificar que é possível trabalhar e ter prazer ao mesmo tempo. Havia uma lacuna entre a realidade de Marília no Brasil e a sua vida na Nova Zelândia. O choque cultural de Marília a conduziu a desenvolver a disposição de crer em seus sonhos. Ela começou a acreditar que poderia ter uma vida diferente da que tinha no Brasil. Para isso precisava estudar e continuar crendo que seria possível conquistar os seus sonhos.

Ao retornar ao Brasil, Marília viveu um choque cultural que a fez desligar as memórias de sua experiência na Nova Zelândia. Segundo a jovem, foi uma forma de encarar a realidade social em que está inserida. A psicóloga disse à Marília que foi uma defesa emocional para reaprender a lidar com os problemas emocionais. Ao chegar, as suas tias disseram que agora ela tinha que lutar para entrar na universidade e continuar a vida.

As mudanças comportamentais de Marília foram demonstradas por seus amigos e familiares, que apontaram que ela não era a mesma pessoa que viajou. Após a experiência, Marília aprendeu a confiar em si mesma e ter mais segurança diante da vida e das pessoas. A disposição para esportes e o amor a praia foi algo distinto de como Marília via a natureza e a praia. Os hábitos de sua mãe Gina foram incorporados à rotina de vida de Marília, que não se vê sem praia ou exercícios. Marília aprendeu a treinar no caiaque, na prancha e no mar ensinada por Gina. A sua mãe adotiva era aventureira e levava as intercambistas para todos os passeios.

O hábito de beber chá verde também foi incorporado na vida de Marília. Ao beber o chá, Marília se recordava da Nova Zelândia e dos momentos bons que viveu. O *habitus* alimentar também mudou para uma alimentação mais natural.

Elias (2011), ao analisar o processo civilizador e a inserção novos *habitus*, descreveu que, desde a infância, fomos condicionados a um padrão de comportamento social, mas podemos apreender novos hábitos que são internalizados em nosso corpo e psiquê.

O tempo de intercâmbio ajudou Marília a pensar sobre a sua vida, sobre os problemas e sobre quais seriam os próximos passos que queria viver.

O cuidado com o corpo foi uma aprendizagem significativa para Marília, que, desde o intercâmbio, desenvolveu a disposição para o cuidado do corpo de forma integral.

As descobertas sobre si mesma e o apoio da psicóloga ajudaram Marília a descobrir que tem o espectro autista. Atualmente Marília entende algumas coisas de seu comportamento que são também influenciadas pelo transtorno.

A sociabilidade é um tema que Marília reconhece que precisa melhorar em sua vida. Ela se sente antissocial às vezes mesmo criando diversas redes de interdependência. As suas amigas insistem em tirá-la desse contexto, contudo, em algumas situações, não conseguem. Marília atribui as dificuldades de sociabilidade ao comportamento autista. Ela não gosta de som alto, e as vozes de suas tias que falam alto a incomodam.

A disposição para amar foi evidenciada em suas narrativas como uma necessidade de relacionamento. No momento, sente-se dividida entre dois amores.

A disposição de planejamento e organização fundamentam o projeto de vida de Marília, que se mantém monitorando os próximos passos que pretende na vida.

Para dinâmica de estudo, Marília se reconhece como metódica, de modo que precisa de um lugar com uma mesa, materiais e estrutura. Se não há essa estrutura, ela disse que fica nervosa. O planejamento tem função importante em sua vida e sem ele não consegue produzir. Se sente obcecada pelo planejamento. Esse padrão de organização a ajudou no ENEM. Atualmente se sente mais tranquila quanto à organização.

A visão que Marília tem de si mesmo é de uma pessoa que está em evolução constante, ainda perfeccionista, flexível e inflexível a depender do contexto, que carrega em seu comportamento as oscilações entre as disposições ascéticas e as hedonistas.

O estudo de antropologia tem ajudado a desmistificar dogmas internalizados do cristianismo e a compreender o hinduísmo como uma possibilidade de espiritualidade que a conduziu a não comer mais carne.

Marília compreende que as configurações de pessoas em sua vida a têm ajudado em sua busca de melhoria de vida. Sem as redes de amigos não teria conseguido superar obstáculos e sofrimentos. Mas, foram esses sofrimentos que a ajudaram a criar táticas de sobrevivência que a mantiveram até esse momento.

Imagem 16 – O retrato sociológico de Savana Silva de Souza



Fonte: acervo pessoal de Savana Silva de Souza, 2013.

9.4 RETRATO SOCIOLÓGICO - SAVANA SILVA DE SOUZA - AUSTRÁLIA

A Austrália é um país de grande beleza natural e se localiza entre os oceanos Índico e Pacífico. A beleza das praias surpreende e demonstra o cuidado dessa nação com a preservação ambiental. Foi nesse país com similaridades com a praia de

Tamandaré (Pernambuco) que Savana²⁵ vivenciou a experiência de intercâmbio através do Programa Ganhe o Mundo.

Savana, ao ser convidada a participar da pesquisa, imediatamente aceitou e se colocou à disposição. Realizamos três encontros com duas horas de entrevista. Ao iniciar as entrevistas, expliquei como ocorreriam e que poderia se sentir livre para relatar a sua vida e trajetória.

As experiências socializadoras de Savana foram construídas a princípio na família, na escola, na igreja e na comunidade. Em sua trajetória, surgiram outros espaços sociais que influenciaram e possibilitaram o desenvolvimento de disposições. Contudo, a base de sua construção humana tem como gênese de suas disposições a relação de interdependência com a mãe e com os amigos, que foi sendo transformada rumo ao processo de amadurecimento da entrevistada.

A experiência de intercâmbio surgiu como um espaço de incorporação de novas disposições e de acréscimo em seu patrimônio de disposições. Principalmente nesse espaço socializante, percebemos a transferibilidade de disposições em suas narrativas. O retorno ao passado da experiência de mobilidade acadêmica em algumas situações contextuais demonstrou que Savana vivenciou o estado de vigília em algumas disposições.

Iniciamos a entrevista buscando entender o nascimento e a relação familiar. Savana é filha de pais separados e foi na idade de três anos que a sua história se modificou. O seu pai manteve uma relação distante e que, em muitos momentos, demonstrava ausência afetiva. Os pais se conheceram em Tamandaré quando jovens e moraram três anos. A sua mãe, Vilma, doméstica, é natural de Recife e desde os quinze anos trabalhava em uma casa na cidade. A família para que ela trabalhava tem uma casa em Recife e outra em Tamandaré.

Em suas viagens para Tamandaré, Vilma se apaixonou por Sonic e viveram esse enlace três anos. Nesse período, conviveram os três em Tamandaré. A família paterna de Savana reside em Tamandaré e a materna em Recife.

A trajetória de vida de Savana se iniciou na cidade de Tamandaré em Pernambuco, local de seu nascimento e onde passou a sua vida até ir para Recife

²⁵ Entrevista concedida por Savana Silva de Souza autorizada através do documento de autorização de uso de imagem, som da voz, nome e dados conexos (Apêndice G) anexadas nesta pesquisa. Em todo o texto, utilizaremos como identificação da narrativa da entrevistada a indicação de fonte oral: (Savana Souza, 2023).

estudar. Savana é uma jovem de 27 anos, cabelos encaracolados, com um rosto sério, demonstrando timidez, todavia disposta a colaborar com a pesquisa.

O nome “Savana” foi uma homenagem ao pai Sonic como uma forma de prestigiá-lo, já que ambos começam os nomes com letra “S”. O pai de Savana criou outra família e vive afastado da filha. A imagem que ela tem de seu pai é uma pessoa que não cuida de sua família. A relação com ele, em muitos momentos da entrevista, deixou Savana com os olhos marejados e com dificuldades de continuar a falar sobre as suas impressões sobre a paternidade.

Ao conversarmos sobre o seu pai, disse: “vamos mesmo falar sobre isto?”. Nests momento chora e é consolada com a frase do entrevistador: “vamos dar um tempo sobre o assunto e depois retornamos”. Nesse momento perguntei a ela se já fez terapia. Ela disse que não fez ainda, contudo irá fazer na universidade.

O distanciamento afetivo paterno incomoda Savana e a faz recordar memórias difíceis. Um dos momentos mais difíceis para recordar foi o fato de que o seu pai brigava muito com a sua mãe principalmente quando entregava quarenta reais de pensão. O mesmo era funcionário público, com salário considerável, embora acreditasse que o valor entregue era suficiente para as despesas.

Em sua narrativa sofrida, Savana lembra que quase não conseguia viajar para a Austrália porque o seu pai não concordava. Segundo as regras de viagem, os pais deveriam concordar e autorizar a saída de seus filhos. Quando isso não acontecia, o juiz poderia autorizar e o estudante viajaria.

Ao se deparar com essa dificuldade, Savana conversou com o diretor da escola e foi orientada sobre as questões legais. Sendo assim, informou ao pai que, se não assinasse, iria buscar a ajuda do juiz. Diante desse contexto, o pai assinou e ela viajou. A recusa em assinar a autorização aumentou o distanciamento de ambos. “Ele ia me buscar para passar um tempo lá, essas coisas, mas aí quando eu fiquei mais velha, ele não me procurava, eu também não o procurava” (Savana Souza, 2023).

A dificuldade para assinar o documento contribuiu para a ampliação do afastamento entre Savana e o pai. Sobre o momento de assinatura Savana lembrou as palavras de seu pai: “ se não precisasse da assinatura dele ele não assinaria. Mesmo assim assinou. Enfim, foi um caos. Depois de tudo isso eu fiquei sem falar com ele de vez” (Savana Souza, 2023).

Nas fases de infância e da adolescência de Savana, houve a participação ativa de seus amigos e colegas. As suas vizinhas são destacadas como presentes em sua

vida e confidentes em suas angústias. As lacunas ocorridas pela falta do pai e de maior participação de familiares foram superadas com a participação de amigos que se tornaram, em muitas situações, “irmãos” adotados na perspectiva da entrevistada. Savana desenvolveu a disposição para amizade desde a infância, e isso a ajudou a atravessar as dificuldades da vida.

A disposição para formação de rede de amigos parece ter funcionado como um espaço terapêutico e interdependente, sendo criada uma rede de apoio através da amizade. A disposição de sociabilidade foi visualizada na relação com os amigos em que houve o estabelecimento de uma rede afetiva de apoio durante a adolescência. Com a ausência paterna e a distância da família por questões geográficas, os amigos da escola e vizinhas supriram as demandas emocionais de compartilhamento de sua vida. A sua rede de amizade se estendia há seis amigos.

Durante uma parte da adolescência, Savana analisou que foi uma pessoa sociável, alegre, extrovertida, comunicativa e líder. A percepção dos professores se coaduna como ela se reconhecia na medida em que lembra que a mãe recebia elogios dos professores sobre a sua postura. O comportamento de Savana pode ter sido interceptado por variações intraindividuais que foram percebidas por professores, amigos e sua mãe. Em seus relatos, Savana disse que se sente retornando ao comportamento infantil de timidez e de afastamento social na fase adulta.

Quando analisamos os relatos da infância, adolescência e da fase adulta, identificamos que houve mudanças que foram influenciadas por forças internas e externas. Na fase atual, identificamos um enfraquecimento das disposições de amizade e de rede de amigos. Savana não tem muito contato com os amigos, somente um primo por consideração que estudou com ela no curso técnico.

Savana se vê atualmente como uma pessoa tímida, um pouco retraída, que já foi vaidosa quando estava no Ensino Médio. Todos os dias ela se maquiava e se sentia muito bem ao se arrumar e ir à escola. Diante de sua preparação no passado para ir à escola, analisou que hoje não tem motivação para fazê-lo. Quando vai para alguma festa é que se arruma mais um pouco.

A música preferida é do estilo pop e internacional. Não gosta de Rock devido ao som alto e à gritaria em sua perspectiva. Para relaxar em seus momentos de lazer, costuma ficar em casa e assistir a seriados com tema adolescente e comédia. Não gosta de gêneros como terror e suspense. Quanto ao hábito de ler, disse que, no momento, dedica-se às leituras da universidade e não leitura deleite. O teatro ainda não é um

espaço social que tenha conhecido, pois, em Tamandaré, que é o local de seu nascimento, não havia teatro. A disposição cultural não faz parte do interesse pessoal de Savana, que reside perto de Recife, onde há vários teatros.

As disposições intelectuais e científicas permanecem fortes em Savana, que, em todas as fases de sua vida, buscou conhecimentos e cursos de aperfeiçoamento. Devido à universidade, tem feito cursos voltados para a sua área de atuação em engenharia ambiental. Como foi aluna de iniciação científica no curso técnico em Segurança do Trabalho, aproveitou as oportunidades de formação gratuita.

Quanto ao uso de tecnologia, acredita que utiliza o básico e que atende as suas necessidades. Quando tem oportunidade, ensina a sua mãe Vilma como utilizar a internet e os instrumentos tecnológicos. A meta de sua vida é tornar-se uma profissional que atue de forma excelente e que transforme a vida das pessoas.

Savana reside em Jaboatão dos Guararapes (Pernambuco), é formada no curso técnico de Segurança do Trabalho e atualmente é estudante do Curso de Engenharia Ambiental da Universidade Rural de Pernambuco. Ela mora com o seu noivo Gilberto, divide a sua vida entre a universidade e os afazeres de sua casa. O noivo Gilberto é técnico em química industrial, trabalha em uma grande empresa e os mantém financeiramente. Faz doze anos que a sua relação amorosa tem sido vivenciada e aprofundada.

As disposições de cuidado com o corpo e saúde foram sendo enfraquecidas ao longo do tempo. O cuidado com o corpo no passado foi uma prioridade para ela. Nas aulas de educação física, ocupava a posição de goleira no futebol e no handebol mesmo não jogando muito bem como descreveu. Como arte, gostava de dançar e participava de um grupo de dança com os amigos.

Gilberto nasceu em Formosa, perto de Tamandaré (Pernambuco). No Ensino Médio, conheceu Savana e se apaixonaram. É formado em química e atualmente estuda tecnologia. Como atividade profissional, trabalha em uma indústria química.

Savana destaca que há um sentimento forte e sintonia com o noivo. Gilberto é uma pessoa introvertida e com poucos amigos. Para ela, Gilberto demonstra que está no mundo dele e não fala com ninguém. A sua comunicação é o estritamente necessário. Com a sua mãe, fala de forma esporádica, sendo Savana a intermediária na comunicação deles.

Ao iniciar as entrevistas, perguntei qual seria a sua idade nesse momento, quando, imediatamente, informou a idade e disse se sentir velha. Mesmo jovem e em

idade produtiva, ela acredita que a rotina exaustiva de acordar as cinco horas da manhã e o deslocamento para a universidade, só chegando em casa à noite, tem contribuído para o seu cansaço.

A relação materna com a mãe Vilma foi difícil devido às questões financeiras, contudo elas viviam uma relação harmoniosa com muito diálogo. A vida de Dona Vilma, mãe de Savana, retrata a biografia das pessoas do interior de Pernambuco que trabalham como doméstica para sustentar a família. A descrição que Savana faz de sua mãe é de uma mulher de 50 anos de idade, afetiva, que gosta de abraçar e beijar, baixinha, gordinha, que anda nas ruas de Tamandaré em Pernambuco com uma bicicleta sem freio, mas que garantia a sua locomoção ágil. Nesse momento Vilma está namorando e feliz, tentando refazer a sua vida. Ainda reside em Tamandaré e continua cuidando da casa de uma senhora que mora em Recife. Essa senhora foi fundamental para apoiá-las na ausência paterna de Sonic. Na cidade, Vilma conhece todo mundo e cumprimenta a todos. Para Savana, a mãe é extrovertida e simpática, no passado tinha uma dureza quanto às emoções, mas hoje se derrete em lágrimas com facilidade.

A família nuclear de Savana inicialmente se restringia aos pais, pois a família de Vilma é de Recife e está espalhada em diversos lugares. A família de seu pai é natural de Tamandaré. Aos três anos de idade, a família se desfez e o pai foi embora de casa. Sonic é pai de quinze filhos com mulheres distintas e trabalhou na prefeitura de Tamandaré quando morava com Savana e sua mãe.

Vilma, desde cedo, acreditava que a transformação de sua realidade e de sua filha seria através da educação. Por isso, acompanhava a vida escolar de Savana em todos os detalhes. Participava de todas as atividades da escola e sempre perguntava aos professores como Savana se comportava. Havia um cuidado aparentemente extremo e cuidadoso para que Savana aproveitasse todas as oportunidades.

O cuidado com a educação em alguns momentos extremos teve uma frase marcante na história de Savana. A sua mãe sempre dizia: “estude para que não tenha que trabalhar como eu” (Savana Souza, 2023). Com essa frase, Vilma demonstrou preocupação com o futuro de Savana e que, através da educação, ela poderia mudar a sua história de vida.

Anos mais tarde, após Savana terminar o Ensino Médio, Vilma voltou a estudar e concluiu o Ensino Fundamental e o Ensino Médio através da EJA. Posteriormente finalizou os estudos do curso técnico em saúde bucal. Nesta função, atuou um pouco

e desistiu voltando a realizar faxinas nas casas. Hoje é doméstica em três casas e continua apoiando a família de Recife, que tem uma casa de praia em Tamandaré.

As experiências da infância, adolescência e juventude de Savana foram relatadas durante alguns momentos de choro e de memórias marcantes. Ao iniciarmos o diálogo sobre as memórias da infância, a jovem lembrou que não gosta de praia, mesmo residindo em uma das praias mais requisitadas do litoral sul do estado de Pernambuco. Ao ser questionada porquê não gosta de praia, disse não saber. “Quando eu vou pra lá eu dou uma passadinha, mas pra viver na praia eu não gosto” (Savana Souza, 2023).

Como atividade lúdica em Tamandaré, Savana recordou dos momentos em que brincava na rua com as amigas. Aos dez ou onze anos, lembrou-se das brincadeiras na rua quando ia para a casa da patroa de sua mãe. Nos momentos comemorativos, como páscoa e natal, a patroa passava esses dias em sua casa em Tamandaré. Ela morava em Vitória (Pernambuco) e tinha uma casa em Tamandaré. Enquanto a sua mãe trabalhava, Savana brincava com as vizinhas. Sobre esses momentos, destacou que a dona da casa não gostava que ela brincasse na rua para não se misturar. Quando ela não estava, Savana brincava mesmo assim.

A mãe de Savana nutria por essa senhora grande gratidão, pois, quando ela se separou, essa senhora a ajudou, até hoje cuidava da casa mesmo na ausência de sua patroa em Tamandaré. Como o valor pago não era suficiente, Vilma trabalhava em outras casas para complementar a renda, sendo uma situação difícil economicamente com certa instabilidade em todas as fases de vida.

As memórias da infância são marcadas pelas brincadeiras na rua com as suas vizinhas quando chovia. Sobre esses momentos, descreveu:

Eu brincava muito, tinha uma levada lá porque lá não é pavimentada. É estrada de terra ainda” esta levada quando chovia enchia de água todinha e a gente ficava lá pulando de um lado pro outro brincando e era assim correndo, brincando de esconde com o pessoal da rua (Savana Souza, 2023).

As brincadeiras com as vizinhas fortaleceram a amizade e os laços afetivos até esses dias. A frequência de sua comunicação com essas amigas é esporádica nesse momento. Ela atribui à pandemia esse afastamento social e de interesse em relacionar-se. O círculo de amizades de Savana é restrito, e isso, em sua perspectiva, intensificou-se após a pandemia. “Eu não converso muito. Não tem uma pessoa que eu conversasse todo dia. Eu não converso, raramente. Aí eu falo com elas assim de vez em quando. Oh! como é que tu estás?” (Savana Souza, 2023).

A comunicação com a mãe acontece na rotina, a cada dois dias, e isso se iniciou durante o intercâmbio. Os fusos do Brasil e da Austrália são distintos, por isso não conseguiam falar ao vivo. “Quando ela estava dormindo eu estava acordada. Para facilitar deixávamos mensagens gravadas e íamos lidando com a situação” (Savana Souza, 2023).

As mudanças de comportamento emocional de Savana são destacadas por ela durante as entrevistas. A forma como ela age diante das pessoas e do mundo se modificou ao longo do tempo. As experiências anteriores da infância e adolescência, até certo tempo, são vistas por Savana como um momento em que se sentia espontânea, extrovertida, desinibida e comunicativa. No comportamento de Savana, algumas disposições como de amizade e rede de amigos entraram no estado de vigília após o intercâmbio.

A mudança emocional atual de introversão e de afastamento social se iniciou na adolescência e parece ter retornado após o intercâmbio de forma mais intensa. Para Savana, as dificuldades de relacionamento com os colegas se intensificaram após a aprovação. Sobre si mesma, ela disse: “Eu era alguém que soltava piadinha, brincava” (Savana Souza, 2023).

Diante da mudança de comportamento, perguntamos se tinha relação com o modo de vida ou *habitus* do povo australiano de serem reservados e não invadir a vida uns dos outros. Ela acredita que de fato internalizou também o modo como os australianos lidam com a vida e as relações interpessoais. Quanto às relações afetivas, o noivo Gilberto e a sua mãe são as pessoas por que tem mais afetividade e amor.

A família paterna de Savana é grande e composta de quinze irmãos. Para Savana, a família é dispersa. Isso ocorreu principalmente pelas dificuldades geográficas, pois os parentes estão distantes. Ela tem irmãos em Santa Cruz do Capibaribe, alguns em Recife, outros anualmente se encontram. Ao perguntarmos se havia algum incômodo ou falta da família, a entrevistada reconheceu que incomodava muito antes quando era adolescente. Nessa fase, precisava falar com pessoas. “Eu acho que não, já me incomodou antigamente, mas eu acho que agora como eu já sou, assim, vou ficar na minha, quieta, aí eu acho que não, não me incomoda não, né” (Savana Souza, 2023).

Nesse momento, ficamos em silêncio, pois Savana se emocionou ao falar da família e das ausências. Esperamos alguns minutos, e ela se recompôs. Informei que

ela ficasse à vontade. Se sentisse vontade de chorar, que o fizesse. “Ai meu Deus eu não vou falar. Oi? Eu vou começar a chorar aqui” (Savana Souza, 2023).

O pai de Savana tem quinze filhos dele, e alguns ela não conhece ou mantém algum tipo de relação. Ela disse que sabe alguns nomes e que tem contato esporádico com quatro ou cinco irmãos. O seu pai passou dez anos casado com uma mulher e ela teve três filhos. Quando Savana vai para Tamandaré, conversa com eles e fica na casa da ex-madrasta.

A vida escolar de Savana se inicia no jardim de infância na Escola Almirante Tamandaré, que era municipal, onde estudou do jardim de infância até a antiga oitava série. A sua alfabetização foi tranquila sem maiores problemas, pois, segundo a entrevistada, ela gostava muito de estudar. Não houve dificuldades que a impedissem de aprender. A educação infantil e fundamental foi vivenciada por Savana em distintas escolas públicas. As memórias de Savana sobre o espaço escolar é positivo e ocupa um papel importante em sua vida.

A sua mãe Vilma, desde muito cedo, era uma pessoa presente na escola e acompanhava o desenvolvimento de sua filha com esmero e dedicação. Em sua rotina escolar, não houve a necessidade de assumir um papel disciplinador por parte de sua mãe. Savana informou que desenvolveu autonomia desde de cedo para estudar sozinha, já que havia a disposição para autonomia em busca de conhecimentos em sua trajetória educacional.

A apetência de Savana pela área de exatas em detrimento de humanas é visível na narrativa dela quando se refere ao hábito de leitura. Quando se tratava de cálculos em matemática, ela tinha prazer em descobrir os números. “Eu gostava mais de números da matemática. Eu dizia que se eu ficasse trancada numa sala com ar-condicionado fazendo conta pra mim já estava ótimo” (Savana Souza, 2023).

Ao analisarmos o comportamento introspectivo de Savana com a necessidade de estudar em silêncio, observamos que pode ser uma característica das pessoas que são da área de exatas. Sobre isso, Savana acredita que pode ter relação com a forma de agir e com a necessidade de estar sozinha para pensar. Contudo, não sabe ainda se isso seria a causa de sua mudança emocional. Em algumas fases da vida, ela tinha outro comportamento diante das pessoas, da vida e de si mesmo.

Savana disse que, quando era criança, sentia-se às vezes introvertida e quieta. Ela acredita que voltou para o seu “mundinho” quando era criança. “Depois que eu voltei pra o meu mundinho quando eu era criança. Eu era mais quietinha aí teve a

parte eu acho que é a adolescência, que faz isso, não sei não sei lhe explicar” (Savana Souza, 2023). A oscilação do comportamento de Savana e o estranhamento em como está se sentindo atualmente têm dificultado a vida e as relações interpessoais.

As memórias da escola da educação infantil até o fundamental não são tão nítidas em seus relatos. O que está claro para Savana é que os professores identificavam o seu potencial de liderança e como ela se desenvolveu ao longo do tempo ocupando papel de destaque na escola. Os professores apontavam a disposição de liderança em Savana e a incentivavam a ampliar o seu crescimento.

A rotina escolar do ensino fundamental consistia em ir para a escola pela manhã e à tarde para o PETI²⁶. No PETI, estudava e fazia as atividades da escola. Quando tinha alguma dúvida, o professor a ajudava. Quando terminava a atividade, ela dormia. Enquanto dormia, o pessoal brincava. Todas as tardes, estava no PETI. Às dezessete horas, ela telefonava para a mãe do telefone público (antigo orelhão) dizendo que iria para casa.

A mãe acreditava no poder da educação e como essa experiência poderia mudar a vida de sua filha. Durante o Ensino Médio, demonstrava preocupação sobre o futuro de Savana e dizia que ela deveria ser professora e fazer um concurso. A ideia de fazer um concurso e conquistar a estabilidade surgiu da influência da patroa de sua mãe, que foi professora e sempre aconselhava Vilma sobre o futuro de Savana. Todos os filhos da patroa são da área de ensino e estão inseridos na área profissional de forma satisfatória.

A relação de Savana no espaço escolar é bem produtiva. A sua performance é de líder e desempenhou um papel importante no contexto escolar. “eu sempre era líder e sempre me envolvia em estar a frente de uma coisa na escola” (Savana Souza, 2023). Em seu relato, fica claro que as disposições de planejamento e organização já eram um traço marcante em sua personalidade. Nas atividades escolares, ela organizava, delegava tarefas e funções de cada colega, apresentando as disposições

²⁶ PETI: esse programa, na configuração vivenciada por Savana, foi responsável pelo reforço dos estudantes no contraturno da escola durante a sua vida escolar. O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) teve início, em 1996, como ação do Governo Federal, com o apoio da Organização Internacional do Trabalho (OIT), para combater o trabalho de crianças em carvoarias da região de Três Lagoas (MS). Sua cobertura foi, em seguida, ampliada para alcançar progressivamente todo o país num esforço do Estado Brasileiro para implantação de políticas públicas voltadas ao enfrentamento do trabalho infantil, atendendo as demandas da sociedade, articuladas pelo Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI). Fonte: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/suas/servicos-e-programas/acao-estrategica-do-programa-de-erradicacao-do-trabalho-infantil>.

de planejamento e liderança.

As gincanas realizadas na escola eram coordenadas por Savana. Ao recordar como desenvolvia a liderança, ela lembrou de uma das festas que teve como tema os anos sessenta. A sua liderança pode ser comparada à de direção do espetáculo segundo a entrevistada. Na igreja exerceu liderança quando se tratava de mobilização social para venda de rifas. A sua paróquia sempre contava com o apoio para a arrecadação de donativos.

Ao pensar em como desempenhava a liderança e como se sente hoje, Savana analisa que houve um movimento interno que a tornou mais reclusa. A Savana líder não tem utilizado as suas competências para realizar ações. A disposição de liderança e de mobilização social também está em estado de vigília.

As mudanças que Savana sente em sua postura diante da vida e dos amigos a afastaram deles. Ela disse que, por não gostar de barulho nas festas, evitava sair com os amigos.

O encontro com Gilberto ocorreu na Escola de Ensino Médio, onde Savana encontrou o amor de sua vida e com ele começou uma história. Eles vivem atualmente em Jaboatão (Pernambuco) e dividem a vida juntos e enamorados. O primeiro encontro aconteceu após Savana ter um sonho com um menino de cabelos grandes e magro. Após o sonho, Gilberto, que morava em Formoso, que tinha as características do menino do sonho, entrou na sala de aula do primeiro ano do Ensino Médio na Escola. Ao entrar na sala, os dois trocaram olhares e ela se lembrou do sonho.

Com a convivência na escola e durante os trabalhos escolares, Savana foi sendo cativada por Gilberto. No início das aulas, conheceu-o e começaram a namorar em março. Savana tinha de quatorze para quinze anos. O namoro não tinha inicialmente a aprovação de sua mãe Vilma. Eles namoraram escondidos durante nove meses.

Para Savana, seria uma resposta ao sonho. O sentimento de ambos foi aumentando, e, com a convivência na escola e durante os trabalhos, eles iniciaram o namoro escondidos. Savana, ainda menor, tinha sido proibida pela mãe de namorar aos quatorze anos.

Certo dia, Gilberto levava Savana até uma rua perto de sua casa. Isso ocorria porque a sua mãe não sabia do namoro. No cair da tarde, o casal caminhava de mãos dadas. Savana sempre dizia a Gilberto que não tinha lógica andar de mãos dadas se o namoro era escondido. Mesmo assim caminhavam juntos, quando, de forma

inesperada, Savana vê na bicicleta a sua mãe Vilma, a qual, com um olhar raivoso, parou a bicicleta e disse: “bonito heim? se vai levar para casa que deixe na porta” (Savana Souza, 2023). Após a frase, Vilma seguiu e aguardou a sua filha em casa.

O encontro de Vilma e Savana não foi fácil após a descoberta do namoro. Durante a discussão acalorada, Vilma esclarece a preocupação dela sobre o relacionamento, pois existiam dificuldades do pai de Gilberto. Savana, de forma incisiva, explicou que Gilberto não era o pai e pode ter outro destino. Após esse encontro e a descoberta do namoro, Vilma aceitou a relação do casal.

Savana estudou com o seu noivo e o primo Everton no curso técnico e manteve o contato com ele, pois enfrentaram juntos os mesmos problemas, e isso os conectou de certa forma. Quanto aos amigos do Ensino Médio, não tem mais contato.

A vontade e a disposição para estudar foi elogiada pelos professores e demais atores das escolas que frequentou. Sempre foi aprovada por média e se destacava como líder, organizadora de trabalhos e das atividades de sua turma. Quando aconteciam as gincanas, ela liderava os colegas desde o planejamento até a sua execução. As disposições de planejamento e modos escolares pedagógicos foram evidenciadas nos relatos de Savana. Foi durante o Ensino Médio que a dança fez parte de sua vida de forma intensa porque participava de um grupo de dança da escola.

O senso de responsabilidade de Savana e a necessidade de ajudar a sua mãe foram motivadores para que ela, desde cedo, aos quatorze anos, buscasse trabalhar para ajudá-la. Durante o Ensino Médio Savana trabalhou como auxiliar de recepcionista em um consultório odontológico. Mesmo sendo menor de idade e impossibilitada legalmente de trabalhar, como a sua aparência parecia mais velha, houve a possibilidade de trabalhar e as pessoas não notaram a idade. Havia um acordo tácito com os proprietários para que ninguém soubesse de sua idade.

Na época, não existia o jovem aprendiz, por isso Savana se submeteu a essa condição, que a ajudava no apoio financeiro. O seu trabalho teve a duração dos quatorze anos até os dezesseis. Ela estudava nos turnos manhã e tarde, trabalhando das dezessete horas até as vinte e duas horas. O apoio de auxiliar consistia em recepcionar as pessoas, anotar os procedimentos, limpar o local, conferir o banheiro e cobrar o valor a ser recebido pelo serviço.

O trabalho da semana foi suspenso quando Savana iniciou o curso de inglês devido ao horário de estudo de idioma. Como havia necessidade financeira para apoiar a mãe, Savana ficou trabalhando no sábado. Com a aprovação para o

intercâmbio, o trabalho foi suspenso definitivamente para que houvesse dedicação para a preparação. Após o retorno do intercâmbio, voltou a trabalhar na clínica odontológica aos sábados. Quando foi aprovada no vestibular do Instituto Federal de Lopojuca, teve que deixar mais uma vez o trabalho.

Com uma vida de desafios e obstáculos, Savana iniciou o seu curso com dificuldades de mobilidade. O ônibus que levava os estudantes só tinha dois horários para essa viagem. Ela saía pela manhã às dez horas e retornava às vinte e duas horas da noite.

Quando perguntamos o que motivava a entrevistada diante das dificuldades de estudar e trabalhar em uma idade jovem, ela disse que trabalhava para que o pai não tivesse que dar os quarenta reais de pensão. Ela se sentia constrangida diante das brigas entre os pais devido a esse valor. A sua meta de vida seria não pedir nada ao pai e, com isso, resolvia a questão.

O apoio dos professores foi marcante para Savana e foram vistos como especiais em sua trajetória. No Ensino Médio, lembrou do professor Marco Levino, que a ajudou no projeto de conclusão do intercâmbio. O seu projeto tratou sobre alimentação saudável e prática de exercício físico. Foi durante o Ensino Médio que o Professor Marco Levino assumiu um papel fundamental na vida dos noivos. A contribuição pode ser identificada quanto às questões emocionais e intelectuais, sendo uma influência importante também para a carreira dos jovens.

O nível de amizade de Savana e Gilberto com o Professor Marco Levino demonstrou um apoio paterno de cuidado, carinho, orientação e disciplina. “Eu não sei porque eu tive sempre assim alguns professores” (Savana Souza, 2023). A afetividade e o sentimento de gratidão foram simbolizados na forma como Savana recordava a participação do Professor Levino em sua vida. Ela fala com orgulho que os outros atores da escola se referiam a ela e a Gilberto como os “filhos de Levino”.

Havia entre eles amizade e intimidade diária. Quando Savana estava conversando demais em sala de aula, o professor Levino chamava a sua atenção. “Quando eu estava brincando muito e conversando isso antes do intercâmbio, ele puxava a orelha para que ela prestasse atenção. Tanto eu como Gilberto” (Savana Souza, 2023).

Savana e Gilberto tinham pela disciplina de Química verdadeiro fascínio. A rotina de descobrir o mundo da ciência no laboratório, coordenado pelo professor Levino, tornou-se a sua segunda casa. A apetência e a competência à disciplina de

Química de Savana e Gilberto os conduziram ao amor pela área. Ele se tornou técnico em química de uma multinacional.

O reconhecimento de “filhos do professor Marco Levino” foi difundido na escola. Savana e Gilberto apresentaram dificuldades sobre o papel de seus pais. Savana, ao descrever a família de Gilberto, descreve que ambos tiveram dificuldades de relacionamento com a figura paterna. O professor Levino contribuiu para que os dois jovens desenvolvessem o amor pela área.

A vida nos traz pessoas que impactam nossa existência e ocupam papéis que nos ajudam a superar dificuldades e nos espelhar em suas histórias de vida. Savana, ao cursar o técnico em segurança do trabalho do Instituto Federal de Ipojuca, teve uma aproximação com a coordenadora do curso e com as professoras que também ocuparam um papel importante em sua vida. Durante a monitoria, desenvolveu amizade e intimidade com essas profissionais. Como pegava carona com a coordenadora, tinha oportunidade de conversar sobre diversos assuntos.

A influência positiva das professoras do curso de técnico em Segurança do Trabalho marcou a vida de Savana. A amizade instaurada resultou em que as professoras compartilhassem as suas vidas, as dificuldades e como venceram. A disposição para ouvir e aprender com os mais experientes pode ser um traço de personalidade de Savana. As aprendizagens desenvolvidas no carro durante os diálogos nas viagens demonstraram como as docentes tentaram ajudar Savana a ter coragem para lutar e vencer os obstáculos.

Em sua perspectiva, Savana disse que, naquela fase da vida, sentia-se cabisbaixa e cansada dos problemas familiares. Uma das professoras tinha uma história similar à de Savana, pois foi criada somente pelo pai. As conversas com as professoras influenciaram Savana a cursar Engenharia Ambiental e aproveitar algumas cadeiras de gestão ambiental que tinha cursado em Segurança do Trabalho.

Foi no estágio que um colega perguntou sobre o que significava o nome “Savana”. Ao relacionar o seu nome com um tipo de vegetação e sua beleza, o colega disse que ela deveria estudar sobre o meio ambiente. Sendo assim, ao inscrever-se para o ENEM, Savana colocou o curso de Engenharia Ambiental na UFRPE, ao lembra-se da pergunta sobre o seu nome e significado.

Nesse momento, iremos iniciar a descrição da experiência de mobilidade acadêmica e as aprendizagens vivenciadas por Savana.

9.4.1 A experiência de mobilidade acadêmica em sua vida

Um dos momentos mais importantes para o intercambista é quando ele sabe de sua aprovação, pois existem expectativas antes, durante e após a experiência de intercâmbio. Esse misto de ansiedade, medo e expectativas permeia a mente dos estudantes que participam do processo.

A rotina do intercambista é intensa, devido ao fato de que os estudantes, além das disciplinas do currículo escolar, precisam estudar a língua estrangeira. A maioria das escolas é integral, com isso a carga emocional e o desgaste são imensos. Savana, diante de uma rotina exaustiva, relatou que teve que ter metas definidas para que pudesse acompanhar os estudos. Para ela, não houve mudança porque o ato de estudar sempre fez parte de sua dinâmica. As disposições de disciplina e resiliência estão presentes no comportamento de Savana. Mesmo com algumas oscilações impostas por forças externas, como a rotina exaustiva que administrava, algumas disposições são fortes em sua vida.

O apoio na decisão de ser intercambista não foi fácil por ser uma nova experiência e demandar a mobilização de várias competências emocionais e intelectuais. As disposições operacionalizadas se iniciam desde o momento em que o estudante resolve viver a experiência de mobilidade acadêmica até o início ao chegar ao país de destino.

A mãe Vilma apoiou Savana em todas as coisas que podia. Muitas pessoas diziam que era mentira e que não a deixasse viajar. Na época do intercâmbio, passava uma novela da Globo chamada “Caminho das Índias”, que relatava o sequestro de jovens. Nessa novela as pessoas eram sequestradas para a Turquia.

Ao ouvir as críticas de diversas pessoas na comunidade, Savana dizia a todos que nada iria acontecer principalmente por ser uma viagem do Governo de Pernambuco e que todos iriam respeitar. Diante do exposto, perguntamos à Savana se a opinião dos outros a incomodava. Savana disse que antes levava em maior consideração. Hoje prefere não dar importância, mesmo assim ainda incomoda.

Savana lembrou que ao verificar o seu nome da lista de aprovados não o achou. “Achei o nome de meu amigo na lista e não encontrava o meu. Imediatamente comecei a chorar e caí na cama chorando muito” (Savana Souza, 2023).

A escola de Savana preparou uma grande comemoração para os aprovados do PGM. O diretor colocou uma faixa com o nome de seu amigo intercambista em

destaque. “Ele foi na sala de aula parabenizá-lo pela aprovação. Neste momento eu fiquei mal, pensava, meu Deus! chorei, chorei, chorei, chorei, chorei. E aí eu acho que uma semana depois saiu uma nova lista e nessa lista estava meu nome” (Savana Souza, 2023).

A história é bem engraçada, pois Savana estava dormindo quando a mãe entrou no site do Governo de Pernambuco e encontrou o nome dela como aprovada para a Austrália. Ao ver o nome da filha na lista, imediatamente foi acordá-la meia noite gritando. Sonolenta, Savana acordou e perguntou o que estava acontecendo. A mãe, com grande alegria, disse que ela passou. Disse Savana: “Que foi mulher? Fiz nada. Fiz prova nada. Ficou gritando meu Deus”! (Savana Souza, 2023). No outro dia, o diretor colocou a faixa com o nome de Savana e do outro amigo que iria para Nova Zelândia.

A escola aparentemente ficou feliz, os professores parabenizavam Savana e o amigo. Mas, a aprovação, ao ser publicada, causou dificuldades com as amigas, já que começaram a dizer que não seria justo Savana viajar se outro colega que já falava inglês não foi aprovado. O colega estudou em escola particular e não tinha sido aprovado. Infelizmente ele não pôde participar porque não tinha mais idade segundo o edital.

O comportamento das amigas e colegas deixou Savana triste. Não comemoraram a aprovação e só falavam que ela não merecia viajar, fazendo constantes comparações com o outro colega supostamente mais preparado.

A preparação para o intercâmbio se iniciou um ano antes com o curso de línguas. Todos os estudantes só poderiam participar da seleção para o intercâmbio se tivessem sido aprovados em tal curso.

Os estudantes foram preparados pela equipe regional do PGM com o apoio das equipes locais da GREs. A preparação para o embarque consistiu em reuniões na Gerência Regional com todos os estudantes que iriam viajar. Tiveram também uma reunião de orientação em Recife com todos os estudantes do Estado com a participação das empresas responsáveis pelo envio dos estudantes à serviço do PGM.

A comunicação com a família anfitriã foi incentivada pelo PGM antes da viagem. Sendo assim, Savana conversou com a sua mãe (*host mother*) Celly através de e-mail. Elas se comunicaram e trocaram fotos para que houvesse interação inicial. O embarque para a Austrália foi tranquilo e emocionante segundo Savana. Como

ela morava em Tamandaré, a família e os amigos foram levá-la. Pela primeira vez, o seu pai chorou quando se deu conta de que a filha iria viajar. Ao chegar à Austrália, o encontro com a família foi bem agradável, entretanto Savana sentiu-se com medo ao deparar-se com outro país, língua e família. Os pais adotivos esperavam Savana com uma placa e logo a identificaram, pois já tinham se visto por fotos antes da viagem. A percepção inicial da família foi positiva e de acordo com o esperado. Ao chegar, Savana encontrou uma amiga intercambista com que tinha feito amizade anteriormente.

A família australiana era composta pela mãe Celli, pelo pai e as três filhas. Na casa, morava uma das filhas com o namorado. Eles tinham três cachorros que dormiam no quarto da filha e do namorado e uma gata que dormia no quarto com Savana.

O encontro de Savana com a amiga Tatiana no desembarque na Austrália foi emocionante e com muito choro. As duas confortaram-se entre si neste processo tão complexo que é o intercâmbio e a chegada ao primeiro dia no país estrangeiro. Diante desse reencontro a mãe Celli entendeu que eram muito amigas e logo se comprometeu em não as separar. As duas mães adotivas combinaram que não poderiam separá-las e, com isso, conviveram todo o intercâmbio juntas. Elas se sentiam irmãs de sangue como disse Savana.

Na escola estudaram oito alunas intercambistas do PGM, e isso inicialmente facilitou a adaptação e contribuiu também para que Savana não falasse inicialmente o inglês. As intercambistas estavam sempre juntas e falando em português. Mesmo sabendo que o PGM recomendava que o estudante não falasse em português durante o intercâmbio, para facilitar a aprendizagem, as amigas continuaram agindo assim.

A amizade de Tatiana e Savana foi fortalecida a cada dia havendo um cuidado protetor de ambas para que pudessem viver à experiência de intercâmbio sem maiores dificuldades. “A gente conversava sobre as aulas que ia ter no outro dia, as tarefas que tinha que fazer a gente conversava e eu chamava ela muito pra minha casa” (Savana Souza, 2023).

Tatiana morava com uma família tailandesa e algumas dificuldades aconteciam principalmente devido à comida. A comida tailandesa foi muito difícil para Tatiana durante o intercâmbio devido ao tempero que era forte. Sendo assim, Savana, todos os dias, levava lanche de sua casa para a amiga. Na casa tailandesa, eles falavam inglês e francês, o que também dificultava o entendimento de Tatiana.

Tatiana poderia comprar comida com o dinheiro da bolsa, contudo não utilizava o dinheiro e preferia guardar para levar para a casa no fim do intercâmbio. A sua família passava por dificuldades financeiras, e isso a fazia agir assim. A família de Tatiana no Brasil tinha três pessoas: ela, duas irmãs e os pais. Nessa época, só o pai estava trabalhando. Na casa, a mãe fazia o jantar e todos comiam onde queriam. Não sentavam todos juntos ao redor da mesa. Durante o jantar, havia interação com a família, e eles perguntavam sobre a rotina e como foi o dia de Savana.

A relação com a irmã era tranquila ela dava carona à Savana quando perdia o ônibus. A relação com o *host father*²⁷ era turbulenta, pois vivia brigando. Por qualquer coisa havia um desentendimento. Como exemplo dos problemas, Savana cita o fato de que brigavam por sorvete. Ela conta que, certo dia, comprou sorvete para a amiga que estava em sua casa da mesma marca de sorvete que o pai gostava. Foi ao mercado comprou o sorvete, o pai pediu, e ela não ofereceu.

Diante desses conflitos, a esposa, a *host mother* Celli, não se importava com as brigas e só ria da situação. A mãe era muito afetiva e sempre gostava de abraçar. “Se a gente tivesse com algum problema ou cara feia ela abraçava e deseja um dia feliz” (Savana Souza, 2023).

Os hábitos da família que incomodava foi o fato da limpeza, pois eles só passavam o aspirador na casa. Savana permaneceu com o mesmo hábito brasileiro de limpeza. Toda semana trocava os lençóis e lavava tudo. Esse hábito fazia com que eles achassem estranho porque eles não faziam isso.

No fim do intercâmbio, antes de voltar para o Brasil, Savana fez uma limpeza no quarto, tirou tudo do lugar e deixou arrumado. “Deixei tudo bem organizado e cheirando a flores” (Savana Souza, 2023).

Durante o intercâmbio a comunicação com a usa mãe não foi fácil devido ao fuso horário diferente do Brasil e da Austrália.

Para facilitar a comunicação Savana gravava áudios e a mãe ouvia no outro dia. Isso minimizava a saudade e separação delas. Foi a primeira vez que ambas ficaram separadas. “Então a gente falava meio assim ela mandava mensagem, quando eu estava acordada eu respondia. Aí quando ela estava acordada ela respondia” (Savana Souza, 2023).

²⁷ *Host Father*: palavra inglesa que se traduz como “pai anfitrião”. Fonte: <https://www.linguee.com.br/portugues-ingles/search?source=auto&query=host+father>

O choque cultural da chegada para Savana não foi perceptível. A adaptação de Savana foi mais fácil em sua visão devido à rede de apoio de seus amigos intercambistas. O vínculo estabelecido entre eles facilitou a passagem do choque cultural, que é um momento inicialmente nos trinta primeiros dias, em que o intercambista passa por um processo de adaptação. Sobre esse momento, Savana disse que, ao chegar no intercâmbio, chorava direto. Pensava em seu namorado, na mãe e nas vizinhas do Brasil.

A administração financeira feita por Savana seguia as orientações do PGM, que seria investir na viagem para potencializar a experiência. Sendo assim, ela gastou a sua bolsa com as despesas de turismo ou com outras coisas que desejava.

As dificuldades com o idioma surgiram inicialmente pelas diferenças entre o inglês americano que ela tinha aprendido no Brasil e o australiano. Os dois idiomas apresentam pronúncia das palavras diferentes.

Na rotina, Savana conversava muito com a mãe Celli sobre todos os assuntos. Houve grande interação entre elas. Na primeira semana que ela chegou, foram para um campo de golfe. O seu pai ficou jogando, e Savana e Celli ficaram na mesa tirando fotos.

Depois de um certo tempo, Savana conseguiu se comunicar com Celli e a família. Para Savana, a mudança de chave em sua mente ocorreu quando elas foram passar o final de semana em Sidney. A viagem foi feita por elas sozinhas. Com isso, passaram todo o tempo juntas conversando e trocando informações. Nesse momento, a conexão emocional e de língua foi realizada.

A dificuldade do idioma demorou a ser resolvida porque Savana passava muito tempo falando português com as amigas intercambistas durante a experiência. Ela se sentia travada para o inglês. Mesmo sabendo da recomendação do PGM de só falar em inglês, Savana não conseguiu fazer isso, pois tinha nas amigas intercambistas um apoio emocional durante o intercâmbio. Mesmo elas morando em outra casa, eram inseparáveis.

A experiência de mobilidade de Savana teve a participação de uma rede de amigos que a ajudaram. Quando sentia ansiedade e medo por ter inicialmente dificuldade de se comunicar em inglês, as amigas intercambistas a acalmavam. Elas diziam: “Não mulher isso vai passar todo mundo está querendo ir embora também mas vai passar é assim mesmo” (Savana Souza, 2023).

A relação de afetividade criada entre as intercambistas foi fundamental para que Savana pudesse vencer as dificuldades da língua e adquirir a disposição linguística para o idioma. O apoio da família anfitriã foi determinante para que a experiência ocorresse de forma produtiva e obtivesse o resultado esperado. A mãe (*host mother*) Celli desempenhou o papel de mãe cuidadora, protetora e afetiva.

Logo de início, a dificuldade estava no idioma e nas expressões ditas em inglês australiano e americano. A pronúncia das palavras são distintas, o que a confundiu. Sobre isso, disse:

Como aprendi o inglês americano existiam palavras que tem outro sotaque e são diferentes do australiano. Eu falava palavras que Celli não entendia. Para facilitar usava o google tradutor e resolvíamos as dificuldades. Eu lembro que a primeira vez que eu cheguei pra pedir água foi um sufoco. Porque eu falava warter water water aí eu não entendi a o aí não entendi meu Deus como é que fala água aí eu fui ela foi e acho que abriu a geladeira e apontou pra água eu disse ok” (Savana Souza, 2023).

Os estudantes do PGM tiveram uma ótima recepção de professores e funcionários da escola. A relação com os estudantes australianos não foi fácil. Para Savana, os colegas não eram sociáveis. A violência praticada através do *bullying* foi constante e principalmente pelas meninas da escola.

A convivência com as amigas do PGM acontecia na escola onde estudavam e em atividades sociais. “A gente estudava na mesma escola, passava o dia todinho com o grupinho junto, então era só português. Somente com os professores que a gente falava em inglês” (Savana Souza, 2023).

O *bullying* acontecia quando as brasileiras estavam na educação física. Durante o jogo, as colegas australianas faziam questão em bater nas brasileiras intercambistas. E, ao mesmo tempo, ficavam rindo e apontando. Para Savana e as colegas, as agressoras pensavam que, por falarem em inglês, as brasileiras não entenderiam os comentários agressivos. Mas, elas entendiam as palavras de violência e agressividade.

A agressão verbal das colegas australianas, Savana e as colegas intercambistas resolveram não revidar e nem comunicar à direção da escola e aos funcionários. “Diante da agressão a gente preferia não reagir. Nós tentávamos ignorar o comportamento delas” (Savana Souza, 2023).

A relação com os colegas da turma da escola apresentou distanciamento emocional. Eles eram frios e não davam abertura para o contato. Esse distanciamento pode ter contribuído para que sofressem *bullying* na escola. Isso aconteceu

principalmente com as meninas australianas. Savana acredita que a mudança aconteceu principalmente devido à experiência que viveu no intercâmbio que a fez pensar sobre si mesma e a forma como age nas relações humanas.

O retorno ao Brasil foi realizado pelos estudantes intercambistas e não houve nenhum problema na viagem. Como tinham sido orientados, os intercambistas faziam todo o roteiro de viagem na volta sozinhos sem acompanhamento das equipes. Isso foi um procedimento com a intenção de ajudá-los no processo de autonomia.

A experiência como transformação emocional e de comportamento foi relatada por Savana como uma mudança de vida. Ela considerou que o intercâmbio transformou a sua maturidade emocional.

Desde o primeiro contato no convite inicial de participação nessa pesquisa, Savana se destacou pela consciência de transformação em sua vida. Ao perguntarmos sobre a experiência de intercâmbio e os seus efeitos, Savana detalhou a mudança de comportamento como ser humano. Como descrito nas entrevistas, Savana apontou a transformação que foi identificada por sua mãe, namorado e amigos. Para ela, houve mudança de personalidade de fato e isso foi identificado por sua mãe, amigos e professores.

Em seus relatos, foi evidenciado que Savana teve mudanças da infância, da adolescência e da fase adulta. Ao mesmo tempo que se sente retraída com alguns, com outras pessoas é espontânea.

Não temos a finalidade de solucionar questões ou analisar as causas do comportamento de Savana, mas identificar as disposições que foram internalizadas ao longo de sua trajetória.

Ao falarmos sobre as decepções em sua vida, Savana retorna às questões com o pai e a família. São marcas que a acompanham. Mas, ela está disposta a trabalhar em terapia e buscar as melhores condições emocionais para administrar a vida. A força interna de mudança pode ser encontrada no discurso de Savana, que, mesmo vivendo as consequências internas da pandemia, quer buscar ajuda psicológica. A disposição para cuidar de si, do corpo e das emoções foi vista no nível de consciência de Savana sobre como se sente e como gostaria de estar.

A forma de lidar com as decepções também mudaram. Antes Savana disse que sofria mais. Com o tempo aprendeu a abstrair e não absorver os problemas. Para ela o tempo a ajudou também a amadurecer e crescer. Nesse amadurecimento, Savana destacou que gostaria de voltar a ser expansiva e extrovertida, pois as coisas seriam

mais fáceis. No ambiente de trabalho, ela se sente ainda retraída e com medo. Como exemplo, ela conta que fez uma entrevista para um estágio e, durante o processo, foi extrovertida. Ficou na vaga, e, durante o trabalho, as pessoas questionavam a timidez de Savana.

A supervisora do estágio e as demais colegas respeitavam a timidez de um colega de TI e não aceitavam que Savana fosse tímida. Isso para ela foi um problema entender como as pessoas julgam, são coercitivos nas relações e querem manipular as pessoas.

As contradições ou possíveis equívocos nas relações interpessoais são vistas por Savana como conectadas ao processo de mudança. Ela disse que sempre está vigiando como age para evitar problemas e contradições.

A prática de disposições religiosas externas em igrejas está em estado de vigília. Contudo, Savana se sente espiritualizada mesmo estando afastada da igreja. Savana disse que conversa com Deus todas as noites. A relação com Deus permanece sendo vivenciada nas orações. Mas, sobre a Bíblia, ela tem ressalvas. Savana não concorda com algumas regras que para ela são impostas por homens. Um tema que Savana discorda é o papel da mulher de submissão.

O texto da Bíblia fala sobre o apedrejamento das mulheres, e isso, em sua visão, é errado e cada pessoa tem livre arbítrio para viver o que quiser. O respeito à opinião de cada um é uma premissa defendida por Savana.

As regras já foram mais rígidas na vida de Savana até o Ensino Médio. Atualmente existe uma oscilação entre as disposições ascéticas e hedonistas. As variantes de rigorismo em relação ao liberalismo ou ao moralismo contra displicência podem integrar-se ao comportamento de Savana. Atualmente continua cumprindo regras quanto aos estudos, mas apresenta mais flexibilidade e menos rigor. Mesmo com a flexibilidade, que ela atribui ao desgaste emocional, acredita que as regras precisam ser cumpridas. Como exemplo citou que, quando tem algum trabalho e as pessoas não cumprem prazo, ela se incomoda e exige que as pessoas façam o que foi acordado.

A disposição para planejamento pode ser identificada em toda a trajetória de Savana. O senso de propósito e responsabilidade desde cedo está impresso em suas recordações.

A disposição analítica financeira ajudou Savana nas finanças do casal administradas por ela, que segue a dinâmica de comprar o que é necessário, não

havendo desperdício em qualquer área. Como pessoa organizada, ela faz a lista de produtos, analisa o melhor momento e compra consoante as possibilidades.

Ao retornar do intercâmbio, Savana se dedicou a estudar para o ENEM e a sua rotina consistia em complementar conteúdos que precisava recuperar, pois o currículo do Brasil não segue o da Austrália. Com isso, o idioma não foi muito utilizado até hoje. Não tinha oportunidade em Tamandaré que a motivasse a continuar o estudo da língua. Sobre isso disse:

Assim, eu acho que foi mais pessoal. Eu evolui e amadureci muito e também pude conhecer outras pessoas, outras cultura e eu acho que pra mim o que pegou mesmo foi o choque de voltar porque chegou lá era uma realidade totalmente diferente que eu nunca imaginei que eu ia passar, né? E principalmente porque a gente não tinha condições. E quando eu voltei era tipo como se fosse outra pessoa, outra vida (Savana Souza, 2023).

A falta de oportunidade em Tamandaré a conduziu ao curso técnico no Instituto Federal de Ipojuca.

Como explanamos, a experiência de Savana com a escola e as relações interpessoais com colegas e demais atores desse espaço antes do intercâmbio foi tranquila. A mudança nas relações interpessoais com os colegas se iniciou após a aprovação de Savana para o intercâmbio porque algumas amigas, de forma insistente, diziam que a pessoa que deveria passar seria outro colega que mereceria mais do que Savana por falar inglês. Diante desses comentários, Savana escolheu não se comunicar mais com essas amigas e ignorá-las.

Na volta do intercâmbio, o *bullying* ocorreu, pois Savana voltou acima do peso que tinha viajado. Quando os colegas começaram a falar sobre o peso, Savana também preferiu se isolar e tentar abstrair os comentários maliciosos.

Ao ser agredida verbalmente pelas colegas, a estratégia realizada por Savana foi de não revidar e guardar para si esse momento difícil. Essa atitude para ela seria irreconhecível em outro momento de sua vida, pois, no passado, teria revidado. “Se alguém falasse alguma coisa comigo ou eu ia para cima, eu falava” (Savana Souza, 2023). Nessa situação, Savana resolveu não se irritar, já que os colegas do intercâmbio estavam de cinco a oito quilos a mais. Mesmo assim, disse que sofreu muito com essa situação,, e isso pode contribuído para que ela se afastasse das pessoas. “O pessoal dizia: menina fosse pra Austrália e engordasse! E essa barriguinha aí?” (Savana Souza, 2023).

No intercâmbio Savana comia muita massa, pão, purê e outros alimentos que potencializam o aumento de peso. “A minha família tem tendência a engordar. Minha mãe mesmo está acima do peso. Ela faz funcional todo o dia, mas, é considerada obesa” (Savana Souza, 2023).

A mudança de comportamento de Savana foi observada também pelos professores que notaram como ela estava mais calada e parecia desconectada emocionalmente do contexto escolar. Na reunião dos pais, os professores comentaram com a mãe de Savana sobre como ela estava agindo na sala de aula. As agressões verbais dos colegas foram realizadas por meninos e meninas que se diziam amigos de Savana. A reação dela foi de deixar de falar com as pessoas que a incomodavam sem revidar a agressão.

Na vida de Savana, a experiência religiosa foi vivenciada na igreja evangélica. Nesse momento, ela se identifica como evangélica desviada. A sua história com a religião ocorreu em Tamandaré durante a sua infância e adolescência. Desde pequena, a sua mãe a levava para a igreja. Quando tinha oito ou nove anos, a patroa de sua mãe a levava para a Igreja Batista. Em seguida, foi para Universal com uma vizinha. No momento em que esteve nessa igreja, ajudava as vizinhas na organização. “Eu ia para ajudar mais elas. Aí eu limpava o salão, ajudava essas coisas assim, mas, no todo, eu nunca fui participar não” (Savana Souza, 2023). Por não gostar da igreja, ela voltou para a Igreja da Assembleia.

Ao ser questionada sobre o afastamento da igreja, Savana disse que a igreja tem suas regras e que ela está errada no momento com a vida que leva. Por não ser casada e morar com o noivo, acredita que descumpre as regras da Igreja, preferindo ficar em casa e não indo para nenhuma igreja.

Savana disse que, assim como o noivo Gilberto, gosta de ficar em casa e isso preenche a sua vida. A sua saída da igreja também foi realizada por sua mãe. Savana destacou que saiu da igreja, mas não vive fazendo coisas que não achar errado. “A gente saiu, mas não vive num mundo em festa bebendo essas coisas não, a gente é mais de ficar em casa mesmo” (Savana Souza, 2023).

A disposição para a prática de esportes foi uma atividade que Savana gostava de realizar no Ensino Médio. Ela era goleira e, com isso, evitava conflito. A disciplina na escola de que mais gostava era da área de exatas, principalmente Matemática. A que menos gostava era de Física. No Ensino Médio, teve como recordação positiva que saía com os amigos à noite para conversar na praça.

Ao lembrar possíveis dificuldades dos estudos, Savana recordou que somente no terceiro ano passou por esse processo mais difícil. Ao chegar do intercâmbio, teve que estudar conteúdos que não tinha visto no início do ano e precisava acompanhar a turma que estava se preparando para o ENEM.

No transcorrer dos meses, conseguiu acompanhar os colegas e o problema foi resolvido. As lacunas de conhecimento na escola brasileira podem ter ocorrido devido ao fato de que as disciplinas são distintas da escola australiana e pela dificuldade de entendimento do inglês durante as aulas no início do intercâmbio.

A disposição individual e coletiva para a realização de atividades foi modificada. Durante as atividades escolares no Ensino Médio, Savana destacou que as atividades individuais nesse momento faziam mais sentido para ela. No passado, adotava a postura de liderança e extroversão, gostava de atividades em grupo. Após o retorno, evitava fazer trabalhos coletivos. Em sua visão, ela fugia de conflitos e desgastes.

Atualmente, Savana sente exaustão emocional, que pode ter surgido pelas cobranças da rotina. Savana expressou que está mais relaxada com os estudos, e isso aconteceu também após a pandemia. “E de um tempo assim pra cá estou relaxada. Eu estudo, mas não com tanta frequência que eu estudava. Então aí eu já notei isso em mim, entendeu” (Savana Souza, 2023).

9.4.2 A pandemia e a ansiedade com a perda de foco na vida

A pandemia foi um momento da vida de todos os habitantes do mundo em que surgiram problemas emocionais latentes ou adormecidos nos indivíduos. A ansiedade e a apatia diante da vida podem ser descritas por vários especialistas.

Savana se sente hoje mais ansiosa e com perda de foco na realização das atividades. Mesmo estudando Engenharia Ambiental e cumprindo os requisitos de seu papel como estudante, reconheceu que precisa de ajuda e que vai fazer terapia. Para a entrevistada, desde de cedo, ela tem uma energia para lutar e nesse momento se sente com menos energia.

Nos relatos da adolescência, compartilhou de como tinha uma dinâmica de disciplina para a realização de atividades e que, após a pandemia, perdeu essa motivação. Durante a pandemia, Savana ficou todo o tempo em casa e só saía para fazer compras.

A rotina do casal segue a mesma após a pandemia. A alimentação é preparada por Savana, pois o seu noivo precisa levar o almoço todos os dias para o trabalho. A dieta deles é livre e sem rigidez sobre a preocupação com o copo, não tendo uma preocupação com a estética.

Savana atribuiu a sua condição emocional hoje à pandemia. Na pandemia, ficaram isolados, e houve um aumento dos níveis de ansiedade. O isolamento a deixou ainda mais isolada das pessoas. Ela não saía para nada. Ao perguntar se ela se sente ansiosa, Savana disse que sim, que precisa de terapia emocional e que vai buscar ajuda na universidade através do acompanhamento psicológico.

A ansiedade relatada resultou em um certo nível de depressão. Durante a entrevista, podemos visualizar que as mudanças emocionais de isolamento, distanciamento das pessoas e introversão podem ser indícios de um comportamento depressivo. Savana compreende que precisa de ajuda emocional para lidar com as dificuldades vividas ao longo do tempo. Sendo assim, entende que um de seus conflitos emocionais mais expressivo é a relação com o pai.

A relação com a mãe é tranquila e afetiva. Contudo não há uma rotina de comunicação devido a distância e nem pelo *WhatsAap*. Não demonstra afastamento, e sim oportunidade de comunicar-se, tendo em vista que sua rotina é difícil.

Ao longo da vida, a sua mãe Vilma não demonstrava emoções ou vulnerabilidades. Savana se recordou que só a viu chorar uma vez quando a sua tia faleceu. “Provavelmente chorava escondida nos disse Savana” (Savana Souza, 2023). Hoje a sua mãe parece ter mudado e chora sem problemas. É vista pela filha como carente. “hoje em dia ela é toda mole” (Savana Souza, 2023).

As aprendizagens narradas ao longo da vida de Savana demonstraram que as redes de interdependência estabelecidas com os amigos facilitaram a experiência de intercâmbio, e as táticas adotadas de sobrevivência a mantiveram na experiência de intercâmbio. Savana desenvolveu disposições que foram atualizadas ou agregadas em seu comportamento.

9.4.3 A intersecção das teorias elisianas com a sociologia de escala individual de Lahire

As experiências socializadoras de Savana se desenvolveram inicialmente na relação familiar com a mãe, na igreja e na comunidade.

A relação com a sua mãe Vilma é permeada com cuidado, proteção, amor e companheirismo. Com o pai, a experiência de vida foi traumática e ainda hoje deixa Savana instável e chorosa sobre a ausência paterna. Durante as entrevistas, em vários momentos, ao falar sobre o pai, Savana se emocionou e expressou seu sofrimento diante da relação difícil com ele. Ao pensarmos sobre o autocontrole das emoções que é uma pressão formativa do processo civilizador para Elias (1993), vemos que Savana ainda não cristalizou esse comportamento social. Ao relacionarmos o seu comportamento emotivo com o modo de agir do estudante Arthur, vemos que são distintos, pois Savana se permite sentir as emoções que estão incorporadas em sua psiquê e não tenta lutar para não senti-las como faz Arthur.

Um dos momentos mais difíceis para Savana foi a recusa de seu pai em deixá-la participar do intercâmbio. Quando isso ocorreu, foi preciso pressionar com a ameaça de ação judicial para que ele permitisse. A interação com o pai Sônic foi difícil desde o momento em que ele deixou a família e não deu condições financeiras para a manutenção adequada. Com isso, Savana teve como objetivo ajudar a sua mãe trabalhando e não depender dele.

Em busca de autonomia humana, Savana aproveitou as oportunidades em espaços que pudessem potencializar as aprendizagens e contribuir para a sua formação humana. A experiência de intercâmbio surgiu em sua vida como uma oportunidade de incorporação de novas disposições, inibição de outras e acréscimo de disposições que compõem o seu patrimônio de disposições.

As entrevistas de Savana foram realizadas em um contexto de grande emoção. A cada memória, Savana revivia dores que ainda não foram curadas sobre a separação de seu pai e sobre o distanciamento afetivo, assim como recordava os momentos do intercâmbio como importantes em sua vida. Atualmente Savana busca acompanhamento psicológico para tratar questões que são também remanescentes da pandemia e do isolamento obrigatório dessa fase da história do mundo.

O contato com o passado apontou que, durante as experiências em sua vida, Savana vivenciou o estado de vigília em algumas disposições que eram traço marcante em sua fase infantil e em parte do Ensino Médio, como: espontaneidade, sociabilidade, alegria, comunicação e liderança. Existem, em suas narrativas, oscilações dessas disposições com inibições ou estado de vigília.

Em contrapartida, as disposições intelectuais e científicas permanecem fortes e foram sendo fortalecidas ao longo de sua vida. Savana aproveitou cada

oportunidade educacional a que teve acesso influenciada pela mãe, que acreditou na transformação através da educação. A dificuldade inicial de seu intercâmbio ocorreu pela resistência de seu pai em deixá-la ir, que foi persuadido após Savana informar que, se não deixasse, o juiz deixaria através de uma liminar. O embate inicial com o seu pai foi difícil, contudo obteve êxito e viajou para a Austrália.

As redes de amigos e sociabilidade foram fundamentais para a construção socioemocional de Savana. O amor e o companheirismo das amigas vizinhas foram destacados. Os amigos do Ensino Médio também estavam inseridos na vida e nos momentos da vida de Savana. Os amigos se tornaram parte integrante e interdependente na vida de Savana, que substituiu a participação da família devido ao distanciamento geográfico e afetivo. A formação de uma rede afetiva de apoio pode ter sido uma tática de sobrevivência realizada por Savana de forma não intencional, porém a ajudou, da infância à adolescência, a minimizar as angústias e tornar a sua vida alegre e afetiva.

As disposições para amizade e sociabilidade foram presentes até parte do Ensino Médio. O comportamento de Savana parece ter sido interceptado por variações intraindividuais com ações e forças internas e externas de amigos e colegas.

Para Savana, a mudança de comportamento se intensificou após a aprovação para o intercâmbio. As dificuldades de relacionamento com as colegas do Ensino Médio se iniciaram devido ao resultado do intercâmbio. As colegas não aceitavam que Savana fosse viajar e o outro colega não viajasse. Para elas o amigo tinha mais condições de viajar e falava inglês. A relação de poder e tensionamento vivenciada por Savana foi experienciado pela estudante Marília. O comportamento negativo e invejoso das colegas fez Savana se afastar delas e mudar a forma de agir.

Ao analisarmos a vida na corte descrita por Elias (1993), identificamos que a disputa de posição social e destaque é uma característica do espaço social em que os indivíduos adquirem, através do processo civilizador, instrumental necessário para lidar com disputas, tensões, conflitos, conchavos, alianças, dissimulações, repressões das emoções, controle e certo distanciamento emocional, criando uma neutralidade afetiva que os impeça de avançar em seus objetivos. “A maneira de ver as coisas e as pessoas também se torna mais neutra na esfera afetiva, com o processo civilizador” (Elias, 1993, p. 228).

O comportamento das amigas provocou em Savana, em sua visão, um retrocesso em seu comportamento em que apresenta traços infantis de isolamento

social e timidez. Em sua visão, ela não sabe a causa dessa inibição ou estado de vigília de suas disposições. Ao questionarmos se havia relação com a internalização do comportamento do povo australiano e o hábito de privacidade, Savana disse que isso também contribuiu para a sua mudança.

A força do *habitus* se inscreve em nossas vidas desde o nascimento. Para Elias, assim como uma segunda pele, incorporamos formas de pensar, sentir e agir a partir das experiências que são inseridas e que são materializadas em disposições (Lahire, 2004).

A formação do indivíduo apresenta-se também como a inscrição de padrões sociais de comportamento dito civilizado. O padrão social de costumes é visto por Elias como pertencente ao processo civilizador imposto pela sociedade aos indivíduos como uma codificação de comportamento social aceitável para o “bom cidadão”.

O fato de Savana compreender as limitações emocionais atuais demonstrou a sua autocompreensão e o autoconhecimento de si mesma e principalmente a consciência de que precisa se submeter à terapia psicológica. A busca por conhecimento e a formação profissional tem sido uma meta desde cedo na vida de Savana. A força motriz de sua motivação foi não depender de seu pai que causava sofrimento e desconforto em cumprir o seu papel paterno no momento que reclamava de dar quarenta reais de pensão na época.

A apetência de Savana pela área de exatas se tornou competência na área e a conduziu ao curso de formação nessa área. Savana gostava mais dos números do que do mundo da leitura.

Na vida de Savana, alguns professores marcaram a sua trajetória e a incentivaram a estudar. As disposições de planejamento, de autonomia e modo escolar pedagógico e aprendizagem apresentam-se na vida acadêmica de Savana e foram pontuadas em sua trajetória por diversos professores.

Nas relações estabelecidas, algumas pessoas ocuparam a posição paterna de proteção e cuidado. Dentre elas, está o professor Marco Levino, que, além de incentivar as disposições intelectuais de pesquisa em química, corrigia em algumas situações quando Savana e Gilberto conversavam na sala de aula, apresentava característica protetiva, inclusive a comunidade os reconhecia como “filhos de Levino”.

Savana desenvolveu as disposições para ouvir e aprender com as pessoas mais experientes que ocupavam a posição de docentes. Assim ocorreu com professoras que influenciaram a sua opção de curso em Engenharia Ambiental da UFRPE.

A disposição para amar tem sido fundamental para Savana, que tem desenvolvido, com o seu noivo Gilberto, uma relação de cumplicidade e afetividade. A história de amor começou no Ensino Médio antes de Savana participar do intercâmbio.

As disposições de cuidado com o corpo e saúde têm sido enfraquecidas ao longo do tempo e não são uma prioridade no momento. No passado, foi esportista, goleira e dançava.

As disposições ascéticas de moralismo versus displicência oscilam no relato de Savana sobre a experiência religiosa na igreja evangélica, que, no momento, está enfraquecida. Atualmente, existe também uma oscilação entre as disposições ascéticas e hedonistas. A identificação de Savana como evangélica “desviada” (termo de autoria da entrevistada) retrata como ela se sente diante das regras morais impostas por essa instituição. No período da infância e da adolescência, Savana frequentou a Igreja Batista. Savana, que mora com o noivo e ainda não casou, vê a sua situação como quebra das regras da igreja. Sendo assim, prefere não ir para nenhuma igreja.

As instituições, dentre elas a religiosa, desempenham um papel coercitivo em que incutem nos indivíduos padrões de conduta. Para Elias (1993), o autocontrole mental embutido nos hábitos dos indivíduos civilizados é resultado da ação dos órgãos centrais da sociedade. O monopólio dessas instituições quando automatizadas produz a “segunda natureza”.

As disposições de resiliência e disciplina permearam a vida de Savana, que, desde a adolescência, ainda como menor idade, trabalhava para ajudar a mãe e não depender de seu pai antes do intercâmbio em uma clínica.

A configuração de sua família adotiva na Austrália foi distinta da sua no Brasil. A sua mãe Celi, desde o primeiro momento, demonstrou afetividade com Savana assim como os outros integrantes.

Durante o intercâmbio, a rede de amigos intercambistas garantiu a redução do choque cultural e a melhor adaptação à experiência. A experiência de ser gestora de sua vida, tempo e finanças resultou em que Savana aprendeu a lidar com o dinheiro e desenvolveu a disposição analítica financeira para administrar a bolsa que recebia do PGM. Essas aprendizagens são utilizadas no casamento e na administração da casa.

A relação com o pai australiano foi turbulenta e com dificuldades. O processo de transferibilidade foi identificado na relação de Savana com o pai australiano como resultado das dificuldades com o seu pai brasileiro Sonic. O

desentendimento entre eles foi constante e apaziguado por Celi, que sempre abraçava e dizia que a amava. A dificuldade mais expressiva dos hábitos da família foi em só passar o aspirador na casa. Isso incomodava Savana que resolvia limpando nos moldes brasileiros de organização.

O idioma foi uma dificuldade inicial que foi vencida quando Celi viajou com Savana e passaram o final de semana só falando em inglês. Antes desse momento, Savana conversava muito em português com os amigos do PGM. Savana desenvolveu a disposição linguística e conseguiu se comunicar em inglês sem problemas de comunicação.

A violência através do *bullying* foi realizada pelas meninas da escola internacional contra as intercambistas do PGM. Diante das agressões, a tática adotada pelas intercambistas do PGM foi de não revidar e ignorar. Elas tinham medo de sofrerem alguma consequência por serem brasileiras.

O retorno ao Brasil foi difícil para Savana devido aos contrastes distintos entre a sua realidade social com a vida que experienciou no intercâmbio. Ao voltar para a escola no Brasil, vivenciou também o *bullying* realizado mais uma vez pelas colegas o qual teve como pauta o seu corpo. Savana estava acima do peso e as colegas a agrediam verbalmente. Diante das agressões, Savana, que antes teria uma reação imediata de defesa, preferiu se afastar e se isolar. O comportamento de Savana chamou a atenção dos professores, que não entendiam por que de expansiva passou a ser tímida e retraída.

Neste contexto a disposição individual, ao invés de coletiva, fez mais sentido para Savana. Houve inibição de disposições anteriores no comportamento de Savana. Como expomos, a pandemia ampliou os problemas emocionais, a depressão, a angústia e uma série de dificuldades. Savana já sentia essas dificuldades que foram ampliadas durante a pandemia.

A experiência de intercâmbio foi retratada por Savana como um momento de transformação emocional e que a conduziu à maturidade emocional.

As mudanças de comportamento foram identificadas por sua mãe, namorado, amigos e professores. Mesmo com oscilações de disposições, Savana demonstrou em suas narrativas que adquiriu o nível de compreensão sobre si mesma que não tinha antes. Ela consegue identificar como era e como gostaria de ser. Existe em Savana a vontade de tratar as suas emoções e retornar a adotar o padrão de comportamento que a deixava mais feliz de espontaneidade e comunicação.

Ao lidar com os problemas da vida e com as frustrações, Savana disse que se sente mais tranquila e faz a sua parte sem criar expectativas.

Imagem 17 – O retrato sociológico de Yasmin Marques de Souza



Fonte: acervo pessoal de Yasmin Marques de Souza, 2019.

9.5 RETRATO SOCIOLÓGICO - YASMIN MARQUES DE SOUZA – ESPANHA

Yasmin²⁸ é uma jovem de vinte anos, cabelos lisos, com olhos vívidos, com energia, um sorriso largo e um tom de voz firme e meigo, sonhadora, que luta pelos seus objetivos. Apresenta uma oratória clara, objetiva e com riqueza de detalhes sobre as experiências de vida. É natural de São José do Egito, que se localiza no alto sertão de Pernambuco a 360 km de Recife. A experiência de intercâmbio pelo Programa Ganhe o Mundo ocorreu em 2019 na Espanha e foi descrito como um momento fundamental em sua vida.

Yasmin mora atualmente em Campina Grande (Paraíba), cursa o quarto período do Bacharelado em Direito pela Universidade Estadual de Campina Grande e divide o apartamento que reside com a sua prima. As atividades são organizadas entre a universidade pela manhã e o estágio em um escritório de advocacia a tarde.

Ao iniciarmos as entrevistas, explicamos que ela poderia ficar à vontade para narrar os fatos de sua trajetória de vida.

O PGM enviou muitos estudantes de sua Gerência Regional. Contudo, para a Espanha, Yasmin foi a protagonista inicial dessa experiência.

A infância de Yasmin foi retratada como uma fase importante de sua vida principalmente porque teve a presença de seus avós agricultores. Ao iniciarmos as questões referentes à família, Yasmin se emocionou e disse que normalmente não fala sobre esses assuntos porque isso a deixa como muita saudade. Após se recompor, continuamos a entrevista.

Os pais de Yasmin foram apresentados com afetividade e boas recordações. Ela é filha única e integra uma família grande e participativa. Yasmin recordou que, quando criança, foi comunicativa e com muitos amigos. A ausência de uma irmã de sangue foi sanada com a presença marcante de sua irmã adotiva, que morou com Yasmin ao longo de sua vida. A sua prima Ana é considerada como a sua irmã. A mãe de Ana foi embora para a Bélgica e a deixou com a família de Yasmin. Elas só se separaram quando Ana foi cursar a universidade em outra cidade. A mãe de Ana passou quatro anos sem dar notícias à família quando estava na Bélgica. Nesse período, Yasmin tinha nascido e já contava com o apoio de Ana em sua casa.

²⁸ Entrevista concedida por Yasmin Marques de Souza autorizada através do documento de autorização de uso de imagem, som da voz, nome e dados conexos (Apêndice H) anexadas nesta pesquisa. Em todo o texto, utilizaremos como identificação da narrativa da entrevistada a indicação de fonte oral: (Yasmin Marques, 2023).

A família nuclear de Yasmin é composta pelos seus pais e Ana. Mas, a família é grande e gosta de comemorações.

O intercâmbio foi difícil para os pais de Yasmin, pois foi a primeira vez que ela saiu de casa. Para Yasmin, os pais relatam que o afastamento da filha foi difícil durante o intercâmbio. A família é composta por dez tios e tias com vários primos, que, em sua visão, é unida e todos se ajudam nas dificuldades.

O reconhecimento do apoio dos pais e a contribuição em sua vida são visíveis no discurso de Yasmin quando se refere a eles. A mãe Ivete tem cinquenta anos, e o pai Luciano, quarenta e oito anos. Ambos estão ainda inseridos no mercado de trabalho e atuam em São José do Egito. Luciano desempenha o papel de professor de Educação Física e Secretário Municipal e Ivete é enfermeira.

A mãe é descrita como carinhosa, afetiva e a visita quando possível em Campina Grande, sendo a pessoa que mais incentivou a sua ida para o intercâmbio. A tia também a incentivou a viver a experiência principalmente porque viveu no exterior. O pai é presente em sua vida, porém não é muito carinhoso e nem de muito contato físico como beijo ou abraço. Mesmo agindo assim, Yasmin relatou que é um pai com quem pode contar e que está à disposição dela em qualquer situação. O seu comportamento a incomoda e é visto como resultado de sua cultura social. As pessoas que mais incentivaram a ida para o intercâmbio foram a mãe e alguns amigos do Ensino Médio.

As disposições de afetividade, serviço e racionalidade foram herdadas de seus pais. Ao analisar o comportamento dos pais, Yasmin identificou que, da mãe, herdou a sensibilidade e afetividade aos problemas dos outros e, de seu pai, a objetividade diante dos problemas. Ela se vê como alguém que tem empatia pelas pessoas e que gosta de ajudar.

O pai é visto como uma pessoa racional, ativa na vida, que age diante das situações e busca as soluções. Para Yasmin, é muito inteligente e faz a vida acontecer. As pessoas comentam muito como ele é altivo e decidido no que realiza. Muitas pessoas dizem que Yasmin se parece com o pai.

Na família de Yasmin, a liderança é exercida de forma compartilhada. Mas, a mãe exerce maior influência e poder de decisão. Para Yasmin, em algumas situações, a mãe não consegue perceber que se molda às demandas impostas por seu pai. Algumas de suas amigas se submetem a situações de desrespeito com os namorados, e isso para Yasmin não pode ser aceito. Em sua experiência amorosa,

vivenciou durante o Ensino Médio situações que a fizeram sofrer e classificou como uma relação abusiva.

Os conflitos familiares ocorriam de forma esporádica e não apresentavam gravidade. Algumas situações ocorreram pelo fato de o pai ser explosivo emocionalmente. Diante de seu comportamento, Yasmin disse que se sente incomodada com como o pai age e que não gostaria de casar com um homem que agisse dessa forma. Entende que a mãe se submete porque foi criada em um tempo em que as mulheres mantinham o casamento apesar desse tipo de problema de relacionamento. Ela entende que eles se amam mesmo com situações desconfortáveis para a mãe.

9.5.1 Memórias da infância

Os avós maternos estão vivos e moram em São José do Egito. Quanto aos avós paternos, só tem ainda a sua avó materna, pois o seu avô já faleceu. As memórias de seus avós são permeadas de muito carinho e amor em sua descrição. Como a sua mãe era enfermeira e tinha plantões, Yasmin ficava muito na casa dos avós. Uma das recordações que Yasmin relatou como especial foram as suas idas à vaquejada com o seu avô. O avô gostava de levar os netos para a vaquejada e era uma verdadeira festa para as crianças estarem com ele naquela festa típica nordestina.

Os sonhos de Yasmin foram influenciados por sua tia, que conversava com ela sobre o papel dos juízes e sobre a estabilidade financeira. A influência externa ao incentivo à posição de poder e à distinção social veio de sua tia Lígia por destacar o trabalho dos juízes como uma posição de destaque na sociedade. Desde cedo, Yasmin internalizou a posição social da profissão de juíza como uma posição importante que ela gostaria de vivenciar.

Yasmin reconheceu que a descoberta profissional ocorreu durante as conversas com a sua tia Lígia, que, desde criança, falava sobre como as pessoas do judiciário são importantes. Portanto, o sonho de Yasmin em se tornar advogada surgiu quando ainda era criança, com cinco anos, quando a sua tia Lígia, irmã de seu pai, destacava como a função de magistratura é respeitada na sociedade e recebe um ótimo salário.

Desde a infância, então, disse a si mesma que seria juíza mesmo sem entender qual seria o papel de uma juíza segundo nos relatou. Contudo, internalizou esse sonho

de ocupar um papel no judiciário. Yasmin alimenta o sonho e estuda para alcançá-lo. Não se vê advogando e, sim, exercendo o seu papel no judiciário mediante concurso público.” Penso muito num cargo de magistratura, promotora ou delegada”. (Marques, 2023). A capacidade de argumentação, comunicação, escrita e oratória são elementos destacados por Yasmin como atraentes à área de atuação do direito.

A tia Lúcia é referência em sua vida, pois conseguiu ascender profissionalmente. Ela é fisioterapeuta, tem uma clínica e conseguiu essas coisas sem a estrutura financeira familiar. Os avanços são resultados de seu trabalho diário. As conquistas de sua tia são vistas por Yasmin como uma vitória diante do cenário de sua vida.

A vida em São José do Egito sempre foi calma e sem agitações por ser uma cidade de interior. As experiências escolares da Educação Infantil ao Ensino Fundamental foram realizadas na mesma escola privada. O Ensino Médio foi em escola pública, pois, pois a escola privada só oferecia vagas até o Fundamental II. As recordações da escola são boas e repletas de momentos agradáveis. Yasmin lembra-se das festas juninas e das apresentações. Para ela, foi um momento bom em sua vida.

As disposições de amizade e de redes de amigos foram vistas nas narrativas de Yasmin. Ela tinha muitos amigos e transitava em todos os grupos. Ao relatar as relações com os colegas, disse que se sentia à frente de seu tempo. Sua mãe sempre ouvia das professoras e de outras pessoas que Yasmin era uma menina precoce e adiantada. O acompanhamento escolar foi realizado por seus pais, que estavam presentes na rotina pedagógica da escola. A alfabetização foi tranquila e sem problemas identificados por seus pais. Houve o destaque pelo desempenho escolar devido às melhores notas da turma.

A mãe acompanhava as atividades da escola e monitorava o desenvolvimento de Yasmin. Como sempre gostou de estudar, não tinha problemas. Nas brincadeiras de criança, lembrou-se que gostava muito de tirar fotos e de inventar coisas com as amigas. A sua brincadeira preferida era gravar vídeos dançando as músicas da Xuxa e da Anita.

Em sua casa, não tinha um lugar específico para estudar. Onde se sentia bem, pegava o caderno, os livros e estudava.

As disciplinas de que mais gostava eram Biologia e História. A relação com os professores foi boa e sem intercorrências. A leitura sempre foi incentivada pelos seus pais e ocupou papel de destaque na rotina escolar de Yasmin. Ela disse que no passado lia muito e, ao longo do tempo, foi reduzindo essa dedicação. O resultado foi

o uso da ortografia com esmero e sem erros atualmente. “Eu considero que sou uma pessoa que escrevo corretamente. Sou até chata porque quando eu estou conversando com uma pessoa e ela começa com os erros ortográficos eu vou corrigir. As amigas odeiam isso” (Yasmin Marques, 2023). A disposição crítica diante das pessoas e a dificuldade em aceitar os erros têm incomodado Yasmin nas relações interpessoais.

A relação de Yasmin com a Igreja Católica é bem próxima, pois ela foi professora catequista de crianças. Ministrava aulas para o grupo de crianças missionárias. O seu santo é São Gonçalo Amarante porque é o santo das causas impossíveis. Ela conta que foi atendida em um pedido que fez só que não pode revelar na entrevista.

Yasmin tem refletido sobre a vida que teve e reconhece que na infância foi uma menina mimada, e os pais davam tudo que ela queria. Ao administrar a própria vida, tem visto que não podemos ter tudo e que as limitações fazem parte da vida.

As disposições de relação estrita e tensa com regras e a relação relaxada são pontos de conflitos internos em Yasmin. Em sua análise, admitiu que tem dificuldade em cumprir horários e prazos. A procrastinação tem sido um desafio diário em sua vida, que tem relação também com o cumprimento de regras. Diante das regras, ela consegue criar uma estratégia para burlar e conduzir conforme a sua vontade. “Sigo uma rotina por um certo de tempo, mas, vai chegar um momento que eu vou dar um jeito de quebrar aquela rotina, de mudar um hábito” (Yasmin Marques, 2023).

Yasmin se recordou das memórias do Ensino Médio com emoção e gratidão. Ela se vê como uma pessoa comunicativa e aberta ao diálogo para criação de redes interdependentes. Durante o Ensino Médio, não houve dificuldades para Yasmin. Com a sua ida para Espanha, houve somente a dificuldade de retornar para a sua escola no Brasil, pois era o terceiro ano e tinha o ENEM. Ao retornar à escola no Brasil, Yasmin acredita que se prejudicou um pouco devido às lacunas das disciplinas, pois os assuntos da escola na Espanha eram distintos dos do Brasil.

A disposição de liderança foi desenvolvida por Yasmin durante a formação escolar. Ela gostava de participar de trabalhos coletivos e preferia liderar as pessoas do grupo, embora não tenha problema em ser liderada.

Durante o Ensino Médio, o relacionamento com o namorado resultou na perda de muitas aulas antes do intercâmbio. Para Yasmin, houve o desligamento emocional dos estudos na adolescência devido à idade. Como teve uma boa base escolar

anterior, não se preocupava ou tinha maiores dificuldades com os conteúdos do Ensino Médio. A disposição para esportes foi incentivada por seus pais e professor da disciplina de Educação Física. Na escola, aprendeu os esportes: judô, ginástica e futsal.

Yasmin nunca teve vontade de sair de São José do Egito. A vontade seria de viajar e conhecer os países, mas sempre voltar para a sua terra. O intercâmbio trouxe a vontade de morar em outro país e de se tornar uma pessoa com autonomia.

9.5.2 A preparação para o intercâmbio e a crise de ansiedade

A aprovação para o intercâmbio trouxe felicidade para Yasmin e a família. Porém, à medida que se aproximava o dia da viagem, desenvolveu uma crise de ansiedade que a deixou em dúvida sobre participar ou não do PGM. Foi durante a organização dos documentos que houve intensificação dos sintomas de crise de ansiedade. A crise de pânico a atormentava constantemente e não a deixava sentir-se em paz.

Em sua escola, seis alunos foram aprovados para o PGM, sendo: quatro colegas foram para o Canadá e um para a Argentina. O fato de que os demais colegas que iriam para a Espanha estavam em outra cidade deixou Yasmin um pouco solitária nesse momento.

Com a aproximação do dia da viagem, Yasmin recorreu a psicólogo, rezadeira, professores, colegas e todas as pessoas que pudessem ajudá-la. As crises de pânico começaram a acontecer na escola, e isso preocupava os seus pais. Na época da crise, Yasmin tinha dezesseis anos e não conseguia se acalmar antes da viagem. Ao ser levada para a rezadeira por sua mãe, os efeitos pareciam ser reduzidos. A sua mãe acreditava que isso estaria acontecendo devido a um espírito. O encontro com a rezadeira foi realizado três vezes na semana durante algum tempo. As disposições religiosas e de crenças de sua família foram ressaltadas por Yasmin, que se sente inserida com práticas de fé católica.

Durante as crises, a sua tia, que tinha experiência internacional, pois morou na Bélgica, conversou com Yasmin para orientá-la sobre os benefícios da experiência de intercâmbio. “Quando a gente escuta conselho de uma pessoa que já passou por aquilo, parece que a gente bota mais fé no que a pessoa está dizendo” (Yasmin Marques, 2023). A sua tia relatou algumas dificuldades relacionadas à discriminação

pela sua raça. O racismo estrutural foi algo que incomodou a sua tia, porém não a impediu de seguir os seus sonhos.

Com a intensidade das crises, Yasmin pensou em desistir da viagem e começou a dizer que não iria mais para o intercâmbio. Diante de sua decisão, professores e amigos, conversaram com ela diversas vezes até que os sintomas foram se dissipando até pararem. O medo central de Yasmin seria de não se adaptar ao país e à sua cultura. Para ela, a terapia foi o diálogo com todos que a ajudaram e sem ingerir remédios. “Foi muita conversa e oração para a minha cura. Sem nenhum remédio, sem médico, sem nada. Uma rezadeira na área espiritual e a terapia geral” (Yasmin Marques, 2023).

Em meio às crises, alguns fatos contribuíram para o seu agravamento. Yasmin relembrou de um relacionamento tóxico que tinha com o namorado. Para ela, o intercâmbio a ajudou a ver essa situação e a libertá-la dessa relação. No intercâmbio Yasmin informou que teve alguns momentos de ansiedade, contudo superou e continuou vivendo a experiência sem maiores problemas.

O embarque para a Espanha foi um momento de muita emoção e medo para Yasmin. Sobre o intercâmbio, ela se recordou que a família a levou ao aeroporto, assim como os amigos da escola, os professores e os colegas. Os intercambistas estavam felizes e radiantes diante dessa nova experiência.

A chegada à Espanha foi acolhedora e com muita tranquilidade. Os pais adotivos esperavam os intercambistas no aeroporto com faixas e com entusiasmo. A casa era confortável e em área de praia. A família preparou um jantar especial para comemorar a chegada de Yasmin. Ao iniciar o jantar, Yasmin começou a enjoar e passou mal. Eles nunca mais cozinham massa no jantar após esse acontecimento.

Yasmin e a irmã espanhola dormiam no mesmo quarto e inicialmente havia harmonia entre elas. À medida que o tempo foi passando, a irmã começou com cenas de ciúme e incômodo com a presença de Yasmin.

Durante a estadia na casa espanhola, fez a conexão dos seus pais brasileiros com os espanhóis. Então, houve comunicação entre eles durante o intercâmbio. Quando ela deixava de se comunicar, a sua mãe falava com os pais espanhóis e Yasmin fazia contato. A comunicação com o Brasil era um pouco difícil pelo fuso horário. Tanto a família como os amigos tinham suas rotinas no Brasil. Mesmo assim buscavam se comunicar.

Yasmin acredita que, ao finalizar o seu namoro tóxico, pôde se desligar do Brasil e não manter uma comunicação contínua. Isso a ajudou a se desvincular do Brasil e aproveitar o intercâmbio.

A relação com a mãe anfitriã mudou a vida de Yasmin. Além de aconselhar com relação à vida, contava muitas histórias. Houve entre elas sinceridade e afetividade. “Eu me abri muito com ela. Era maravilhosa, maravilhosa. Ela me entendia muito, sabe? E me contava muito dela também” (Yasmin Marques, 2023). A contribuição, na vida de Yasmin, da mãe adotiva foi relevante e marcou a sua vida. Para ela Piedade mudou a sua vida através de sua sabedoria

A família espanhola tinha uma vida cultural com intensidade e ofereceu à Yasmin oportunidade de realizar viagens, dançar o flamenco, conhecer museus e fazer diversas atividades culturais. A apetência de Yasmin para a dança foi vivenciada nas aulas de flamenco após a escola. Ela se encontrou na dança e descobriu o prazer através da arte. A família tinha um restaurante típico, e Yasmin provou todos os pratos da culinária espanhola. Há o desejo em visitar a família e revê-los no futuro.

Na relação com a família, Yasmin levou para o convívio disposições que vivenciava no Brasil. As disposições ascéticas e hedonistas com variantes de moralismo contra displicência oscilam no comportamento de Yasmin, que se reconheceu como uma pessoa desorganizada sobre as coisas. Esse comportamento, a sua mãe brasileira diz que aprendeu de seu pai.

Ao conviver com a família espanhola, ela levou para esse convívio a sua desorganização. A transferibilidade de disposições foi realizada por Yasmin, que repetiu na Espanha o mesmo comportamento realizado com a sua família brasileira, sendo esse um ponto de tensão de que a família reclamava. Yasmin tem consciência de que precisa melhorar. A sua mãe adotiva conversava com ela sobre a organização do guarda-roupa. A mãe brasileira tem TOC²⁹ e a sua obsessão por organização ultrapassa o básico. Sobre isso dizia que Yasmin era desmantelada como o pai quando se trata de organização.

A família espanhola foi, desde o primeiro momento, acolhedora e afetiva. Houve conexão emocional com a família e o desenvolvimento de uma boa relação durante o

²⁹ TOC, ou transtorno obsessivo-compulsivo, é um distúrbio psiquiátrico de ansiedade descrito no “Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais – DSM V” da Associação de Psiquiatria Americana. A principal característica do TOC é a presença de crises recorrentes de obsessões e compulsões. Fonte: <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/transtorno-obsessivo-compulsivo-toc/>

intercâmbio. A única dificuldade foi o comportamento da irmã adotiva que parecia ter ciúme de Yasmin. O fato de ser filha única pode ter contribuído para que a irmã espanhola tivesse dificuldades na relação com Yasmin. O que é interessante é que a irmã pediu aos pais para haver uma intercambista.

Ao lembrar sobre a relação com a irmã, Yasmin, se recordou que sofreu racismo estrutural por parte dela. A irmã não tinha uma boa relação com as pessoas, dizia ser excluída na escola e isso a fazia sofrer. O comportamento de Yasmin, o seu hábito de se arrumar, maquiar, fazer novas amizades, parece que contribuiu para as dificuldades entre elas.

Desde criança Yasmin lembra que sempre gostou de fazer amizades, falar com todas as pessoas e interagir. O seu nível de sociabilidade é visto por ela como uma forma de estar no mundo e também abrir portas. Para ela é um prazer conectar-se às pessoas. Isso informou que aprendeu de sua mãe. Que é um exemplo de uma pessoa que tem empatia com os seres humanos.

As dificuldades de relacionamento não afastaram Yasmin de sua irmã. Ao verificar que a irmã tinha esse problema de interação social, ela apresentou várias pessoas e ajudou no processo de inserção social dela na escola e na comunidade. Mesmo com o suporte emocional dado à irmã, algumas situações deixaram Yasmin triste e cabisbaixa inicialmente.

9.5.3 O racismo estrutural na sociedade

Certo dia, a irmã fez comentários racistas sobre os seus avós. Tinha sido aniversário dos avós de Yasmin no Brasil e a família enviou uma foto da festa. Ao compartilhar as fotos durante o jantar com a sua família espanhola, a irmã disse que os avós tinham aspectos de sujos.

Naquele momento, Yasmin explicou que, por serem agricultores, passaram a vida trabalhando no sol e isso contribuiu para a pele. A reação de todos foi estranha, e isso fez Yasmin entender que o problema na realidade era de sua irmã. Yasmin entende que o preconceito expõe o que está dentro de sua irmã adotiva e fragilidades. Em outra situação, a irmã, ao ouvir que a família de Yasmin tinha depositado um dinheiro para ela, disse que os brasileiros são como negros da África quando vê comida.

As situações vivenciadas são vistas por Yasmin como agressão através do racismo estrutural. Inicialmente ela ficou abalada, embora tenha conseguido abstrair e não atrapalhar a sua experiência de mobilidade. A disposição para resiliência é constante na vida de Yasmin.

Yasmin não se vê como uma pessoa reativa e busca aprender com a vida e ter uma atitude positiva diante de qualquer cenário. Ao vivenciar essas dificuldades, entrou em contato com o seu coordenador internacional da Espanha para conversar sobre o que estava acontecendo. O coordenador ouviu tudo que ela contou e não teve nenhuma reação. Em sua visão, ele não deu importância aos fatos e nem agiu para ajudá-la.

Yasmin sabia que deveria comunicar ao PGM no Brasil e à sua GRE qualquer problema que estivesse acontecendo. Mas, preferiu resolver sozinha as dificuldades e disse que cresceu nessa situação. A disposição de autonomia apresenta-se de forma intensa e forte como forma de agir de Yasmin. Na escola algumas situações também foram preconceituosas por parte de alguns colegas. O comportamento agressivo e preconceituoso de alguns estudantes espanhóis foram identificados por Yasmin. A sensação que ela teve foi de que eles se sentem superiores e, para isso, buscam humilhar latinos ou estrangeiros.

Um tema de que os estudantes falavam era sobre os corpos das brasileiras. Para Yasmin, ficou claro o discurso misógino e preconceituoso. “Sempre saí dessas situações de cabeça erguida. Procurava abstrair e explicar para que eles saíssem da ignorância” (Yasmin Marques, 2023).

Yasmin, ao analisar como lida com as pessoas, afirmou que busca o autoconhecimento, saber os seus limites e o espaço do outro. Desde criança ela disse ter notado essas questões e foi evoluindo durante a adolescência. As disposições de autoconhecimento e análise têm ajudado Yasmin a compreender o seu mundo interno e externo. A tomada de consciência sobre si, o mundo, as relações humanas e o autoconhecimento foram ampliadas devido à experiência de intercâmbio na concepção de Yasmin. “O intercâmbio para mim foi um divisor de águas” (Yasmin Marques, 2023). Para Yasmin o amadurecimento foi rápido durante o intercâmbio e a fez ver a vida com outros olhos. “Eu até brinco e digo que o que amadureci lá nesses poucos meses não amadureceria aqui em anos” (Yasmin Marques, 2023).

O intercâmbio ajudou Yasmin a refletir sobre o relacionamento tóxico com o namorado da época. Para ela se tratava de abuso psicológico e os seus pais não

sabiam o que estava acontecendo. Foi no intercâmbio que os seus olhos abriram e ela conseguiu ver a situação em que estava inserida. Sendo assim, acabou o namoro e entendeu que não vai permitir que ninguém a trate de forma agressiva ou manipuladora. Ao pensar sobre essas memórias que a deixavam triste, Yasmin disse que perdoou o ex-namorado e que tenta aplicar em sua vida o perdão. “Sou uma pessoa muito fácil de perdoar” (Yasmin Marques, 2023).

A disposição de autocrítica e a crítica diante das pessoas, além de dificultar a convivência com as pessoas, resultam em conflito interno para Yamin, que constantemente se cobra e alimenta o perfeccionismo. Yamin acredita que, em muitos momentos, quer mudar as pessoas e diz as coisas com sinceridade, embora isso possa ser entendido pelas pessoas como inconveniente.

Como exemplo, compartilhou que tem uma prima que estuda para fazer concurso e não tem um estilo de vida compatível que utilize a gestão de tempo para esse objetivo de vida. Ao conversar com essa prima, orientou que ela precisava ter foco e gestão de tempo para conseguir os objetivos. Ao ouvir isso, a prima ficou com raiva, não aceitou a orientação. Yasmin sente que tem a necessidade de corrigir as pessoas, e isso a incomoda.

Outra das dificuldades que ela ainda tem trabalhado é não gostar de rotina. Contudo, quando precisa, ativa a disciplina em sua rotina. Quando Yasmin resolve mudar, consegue ter foco e administra bem a gestão de tempo. As disposições de modo prático de aprendizagem e relação relaxada diante das regras e rotina têm incomodado Yasmin.

Ao pensar sobre objetivos, recordou que, quando estava no intercâmbio, teve oportunidade de conhecer a França. Mas, o critério seria saber o básico da comunicação. Yasmin nunca tinha estudado francês, contudo, diante do desafio, dedicou-se todos os dias para aprender a língua. O professor de francês a desafiou a aprender o idioma em vinte dias. Ao ouvir o incentivo do professor, Yasmin internalizou que iria conseguir e estudou todos os dias o idioma. Ao estudar francês, disse que se sentia incomodada também com a pronúncia de espanhol, pois o desejo seria falar sem sotaque. Com o tempo, a pronúncia foi se aproximando dos nativos da Espanha e melhorou.

Yasmin não se considera perfeccionista ao falar sobre a pronúncia do espanhol que ela gostaria que fosse fluente. No entanto, reconhece que, em algumas situações, é perfeccionista. Existe uma contradição que oscila no comportamento de Yasmin

sobre como se vê. Como exemplo de como age em situações avaliativas, Yasmin lembrou que as amigas, quando tiram foto, enviam para ela opinar e avaliar. As amigas dizem que ela fala a verdade quando solicitada. Mesmo gostando de ser assim, Yasmin disse que tem evitado fazer comentários em algumas situações.

Yasmin tem dificuldades em lidar com as frustrações naturais da vida. Por ser filha única, ocupou a posição de centro da vida dos pais, e eles realizavam todos os seus desejos.

As frustrações da vida são visualizadas como um momento de reflexão e aprendizagem. As maneiras como lidava com as dificuldades ou frustração foram alteradas após o intercâmbio. Para ela, as aprendizagens dessa fase de sua vida são experiências que a fizeram olhar para si mesma e vê que foi possível vencê-las. Ao vencer as crises de ansiedade e enfrentar o medo, Yasmin disse que se sente hoje mais forte e capaz de lutar por qualquer assunto.

Quando eu me deparo com alguma dificuldade na vida eu automaticamente remeto ao que acontecia na naquele tempo. Eu digo, se passei aquilo quando ia viajar e eu consegui superar, vi que tudo passa, dificuldades passam assim como coisas boas também vem e passam tudo passa, aí eu me apego nessa ideia sabe (Yasmin Marques, 2023).

9.5.4 As táticas de sobrevivência aplicadas

As táticas de sobrevivência durante o intercâmbio ajudaram Yasmin a reverter as situações ou enfrentá-las. Uma das descobertas que ela fez com o intercâmbio foi que tem um nível elevado de ansiedade e que precisa tratá-la. Em sua perspectiva, sente-se afetada com os problemas, o que a deixa inquieta. A solução que disse ter encontrado é perdoar as pessoas e, com isso, tem facilitado as angústias.

Os pais do Brasil e da Espanha foram fundamentais no intercâmbio assim como os amigos intercambistas. “Acredito que além dos pais, os amigos que fiz da turma do intercâmbio foram importantes na experiência” (Yasmin Marques, 2023).

A disposição para criar redes de interdependência também foi utilizada por Yasmin como estratégia para vencer as dificuldades. Todos os anos, Yasmin se encontra com os amigos do intercâmbio. Um dos amigos foi visitá-la em Campina Grande. O amigo foi o Wellington, que dividiu com ela todos os momentos do intercâmbio. Eles conversavam todos os dias e buscavam reduzir os medos e se ajudarem mutuamente.

Os arrependimentos da vida de Yasmin estão relacionados ao intercâmbio e a como ela poderia ter feito algumas coisas de outra forma. Ela acredita que poderia ter tido mais paciência com as coisas, ter saído mais e conversado com as pessoas. Mesmo tendo feito isso com diversas pessoas, ter feito várias amizades, acredita que poderia ter avançado mais na interação.

A aceitação de sua imagem tem sido algo que a incomoda. Para ela, os padrões estéticos impostos pela sociedade a atormentam e são refletidos no discurso de suas primas sobre a sua imagem e corpo. Como exemplo, o sorriso a incomoda mesmo após o uso do aparelho porque o dente está voltando à forma anterior. As tias e as primas desempenharam um papel de crítica sobre sua imagem e corpo. Ao chegar do intercâmbio, estava acima do peso. Então, a primeira coisa dita por suas tias e primas foi que ela estava gorda.

O comportamento crítico e inconveniente de suas tias e primas para Yasmin a incomodou toda a vida. Com a pandemia e a falta de exercícios, houve um aumento de peso e as críticas continuaram. Mesmo não sendo um problema aparentemente para Yasmin o aumento de peso, o fato de ouvir comentários negativos abalava as emoções. Elas diziam: “Cuidado, você está com a barriga muito grande e bochecha” (Yasmin Marques, 2023). Diante de tantas críticas, Yasmin cogitou a ideia de fazer uma cirurgia estética para resolver a questão da barriga. “Me criticavam muito minhas primas, aí você vai colocando coisas na cabeça sabe? Tipo, isso é horrível” (Marques, 2023).

As primas são negras e Yasmin é branca, e essa distinção racial pode ter contribuído para haver agressão verbal. Na Espanha, por ter uma pele branca e traços distintos das brasileiras, os nativos perguntavam de qual país Yasmin seria. Isso aconteceu na aula de francês e em outros momentos do intercâmbio. A aparência física de Yasmin se assemelha à da sua mãe, que é loira e branca. As demais pessoas de sua família são pardas ou negras.

Desde os treze anos, as tias e as primas criticavam a imagem de Yasmin. Elas começaram falando sobre a sobrancelha e a gordura. A forma de se vestir foi modificada após os comentários críticos delas. Yasmin deixou de usar roupa mais justa e passou a utilizar roupas folgadas devido ao comentário sobre o seu corpo.

A cobrança do corpo perfeito e magro levou Yasmin a treinar na academia e fazer dieta alimentar. A maior dificuldade é desconstruir as falas negativas de suas tias e primas. Para tratar essas questões emocionais, Yasmin fará terapia e entende a importância desse profissional.

Atualmente, o namorado Ronaldo tem sido importante na vida de Yasmin. Sozinha em Campina Grande, ele tem sido um apoio permanente que a ajuda em todas as coisas. Yasmin conheceu Ronaldo em sua turma do curso de Direito e, desde esse momento, começaram a namorar. Ele tem vinte anos, apresenta problemas familiares com o pai e é muito afetivo. A relação com Ronaldo tem sido bem produtiva e é considerada por Yasmin como um momento especial em sua vida. “Ronaldo, para mim foi um presente que veio no momento certo. Quando me senti só, ele veio como uma rede de apoio. Ele é uma pessoa cuidadosa, que cuida de mim” (Yasmin Marques, 2023).

A vida profissional é realizada no momento através de seu estágio em um escritório de advocacia em Campina Grande. Contudo, o desejo de Yasmin é estagiar em órgãos públicos porque entende que irá se preparar mais para um concurso no futuro.

Ao retornarmos a memórias da experiência do intercâmbio, Yasmin lembrou-se de suas motivações na vida. A motivação para participar do intercâmbio teve, para Yasmin, dois objetivos que foram: a experiência de intercâmbio e conhecer um novo país e sua língua. Ao aprender um novo idioma entendeu que poderia ampliar o seu currículo e posteriormente ter novas oportunidades no mercado de trabalho. A clareza de como a oportunidade internacional pode abrir novos caminhos é presente no discurso de Yasmin, que considera um diferencial na vida de qualquer pessoa que almeja o desenvolvimento.

Em sua vida, a pessoa que mais incentivou a ida para o intercâmbio foi a sua mãe e alguns amigos do Ensino Médio. A sua tia também a incentivou a viver a experiência.

A comunicação sobre o resultado da aprovação do intercâmbio aconteceu em uma situação inusitada. Yasmin compartilhou que tinha um amigo bem próximo a ela que era homoafetivo e a família não sabia. No dia do resultado do intercâmbio, Yasmin acompanhava o amigo para o seu primeiro encontro com o possível namorado na praça. No momento em que estavam se conhecendo e conversando, chegou a família de seu amigo gritando e acusando o outro menino de assédio. Mesmo diante da briga da família com o seu amigo, passou uma colega da escola e gritou: “Yasmin, você sabia que passou no intercâmbio? Eu disse: não sei não, kkk” (Yasmin Marques, 2023).

Em meio a essa confusão, Yasmin deixou o problema acontecendo e foi para a escola e confirmou que tinha sido aprovada. Ela disse que não sabia se gritava ou chorava. Foi um momento de muita emoção em sua vida. Todos da escola a parabenizaram pela conquista e pela aprovação. Imediatamente correu para casa e foi falar para os seus pais que ficaram felizes.

A chegada a São José do Egito após o intercâmbio é vista por Yasmin como que se uma chave tivesse sido aberta em sua cabeça. Para ela, o mundo tornou-se maior e com diversas perspectivas. A independência durante o intercâmbio resultou em maior responsabilidade diante da vida e de como administrá-la. Yasmin disse que ganhou asas e novas concepções de mundo.

9.5.5 A experiência que oportuzou outras experiências

A experiência de intercâmbio foi uma preparação para que pudesse sair de São José do Egito e estudar em Campina Grande. Para decidir mudar a sua vida, precisou utilizar a disposição de autonomia desenvolvida no intercâmbio.

O intento de Yasmin após a finalização do Ensino Médio seria morar e estudar em Recife. Como ficou na lista de espera para a UFPE, não conseguiu entrar. A segunda opção foi Direito em Campina Grande, que, diante da aprovação, resolveu cursar e se mudar para essa cidade. A ida para Campina Grande foi um desafio que Yasmin compara em algumas situações com o intercâmbio. O fato de fazer novas amizades e criar relações com pessoas torna a caminhada mais leve.

Yasmin destacou em sua narrativa a importância de criar vínculos e estabelecer redes de conexão com pessoas. Ao citar sobre a necessidade de relações humanas, lembrou-se de alguns colegas do intercâmbio que não tinham o mesmo interesse. Eles diziam que, como o intercâmbio era momentâneo, não tinham porque criar vínculos. A rede de apoio e a comunicação através do diálogo são estratégias de vida que Yasmin utiliza e se sente bem em conectar-se com as pessoas. Para ela, isso é fundamental para a manutenção da vida.

O retorno para São José fez Yasmin compreender que as pessoas queriam que ela continuasse agindo como antes do intercâmbio. “Todo mundo queria que voltasse aos velhos tempos” (Yasmin Marques, 2023). As mudanças de Yasmin ao retornar foram emocionais e de corpo. Com a alimentação baseada em massas, ela voltou acima do peso. Mesmo se sentindo bem e realizada com a sensação de felicidade por

conseguir seus objetivos, as pessoas insistiam em controlar de forma coercitiva como ela deveria agir ou ser.

A resistência em aceitar que Yasmin tinha mudado a forma de lidar com a vida, com os familiares e com os amigos foi bem expressiva. Os amigos foram os primeiros a dizer que Yasmin tinha mudado como via as coisas e as situações. Para Yasmin, os amigos têm razão, pois ela era mais preocupada com as coisas antes do intercâmbio. Após a experiência, deixou de se preocupar e agir para resolver os problemas quando podia. “Eu era mais vulnerável e quando voltei me senti mais forte” (Yasmin Marques, 2023).

Para ela, o fato de ter vencido todos os obstáculos a fortaleceu e a empoderou. “Agora eu enfrento tudo. Entendes? É como eu posso te dizer. Serviu para eu reconhecer o meu potencial, a minha força. Aquilo ali transcendeu em mim. Onde me soltarem hoje no mundo eu sobrevivo” (Marques, 2023).

A mudança para Campina Grande trouxe inicialmente a volta do medo do desconhecido e da ansiedade. Ao observar esse retorno emocional, Yasmin relembrou tudo que viveu e conseguiu superar essa sensação de estar vivendo a mesma situação. Dessa vez superou sozinha e sem ajuda de pessoas.

A disposição religiosa é alicerçada na fé que professa e suas crenças em Deus e nos santos que usa com suporte diante da vida e das inseguranças do futuro. Para ela, Deus a ajuda e tem escutado as suas preces. Ela pediu para passar em Campina Grande e conseguiu. Em sua visão, Deus realiza os desejos de seu coração.

Yasmin tem o cuidado com a sua disposição religiosa e fé, contudo, quando se trata da saúde do corpo, reconhece que precisa melhorar. A alimentação para Yasmin não é orientada por nenhuma dieta. O seu passatempo preferido é ir ao shopping e ao cinema, como também tomar um café e ficar conversando com os amigos. Os filmes de investigação da Netflix são destacados por Yasmin como inseridos em sua rotina de lazer.

Dentre as perguntas, questionamos se Yasmin se sentia satisfeita com a pessoa que se tornou. Ao refletir sobre a vida atual, considera-se satisfeita com a pessoa que se tornou, mas entende-se ainda em processo de amadurecimento. Para ela, houve grande evolução a partir da experiência do intercâmbio, que a preparou para viver a saída de casa e a vida sozinha em Campina Grande.

Um dos momentos mais difíceis para Yasmin foi a pandemia de 2020. Ela estava iniciando a universidade e teve que estudar em EaD. Durante a pandemia,

Yasmin estava iniciando a universidade e com aulas em EaD. Nesse período, recorda-se de que teve um pouco de depressão e ansiedade, mas conseguiu superar esses obstáculos da vida sem perdas familiares.

Na vida a decepção que teve foi com o seu namorado que apresentava um comportamento tóxico e abusivo. Contudo, já superou essa fase e vive o amor com seu atual namorado. Em muitos momentos, Yasmin se referia à espiritualidade e a como isso é importante em sua vida.

A história de vida de Yasmin tem a participação da Igreja e a relação com essa instituição. Ela foi professora catequista e se sente uma pessoa espiritualizada. Acredita que os seus pedidos são atendidos por Deus. Yasmin disse que tem cuidado ao pedir, pois sabe que as coisas só acontecem no tempo de Deus.

Yasmin se reconhece como católica apostólica romana, mas não faz discriminação com nenhuma outra religião. Já frequentou igrejas evangélicas, estudou sobre o candomblé e se vê como uma pessoa tolerante. Para ela, o respeito às religiões e à diversidade deve ser fundamental na vida das pessoas, pois a cultura do desrespeito tem sido defendida por diversas pessoas. O dogma da Igreja Católica que Yasmin preserva é sobre Maria, mãe de Deus. “Não mexa com minha mãe. Chamo minha mãezinha. Não mexa com minha” (Yasmin Marques, 2023). Ela não aceita nenhuma brincadeira com Deus ou com Maria.

Yasmin percebe que é uma pessoa flexível e compreensível em boa parte dos assuntos. Mas, não admite a mentira em nenhuma hipótese.

Os confrontos e os embates nas relações interpessoais em algumas situações ativam em Yasmin a impulsividade de responder de imediato à situação solicitada. Diante dessa dificuldade, ela disse que tem trabalhado muito a temperança. Como exemplo, citou o grupo de *WhatsApp* em que estavam várias pessoas com interesse em viagem. Nesse grupo, havia uma menina que escreveu por horas reclamando do valor da passagem. Quando Yasmin viu os erros ortográficos sérios, corrigiu a menina. Após o confronto, houve diversas discussões no grupo entre elas. Para resolver a questão, o seu primo interveio e pediu a Yasmin para parar com o assunto no grupo. Yasmin disse que respirou fundo e parou.

Durante a entrevista, Yasmin analisa que está aprendendo nesse momento muito sobre si mesma, pois as perguntas a fizeram pensar sobre coisas sobre as quais ela não tinha refletido anteriormente. Sobre isso, disse:

As perguntas que você me faz não são perguntas que eu estou acostumada a parar para pensar. Ninguém chega em mim e eu gosto muito. E é esse momento com você que está sendo gratificante para mim porque eu estou repensando questões (Yasmin Marques, 2023).

Neste momento, iremos estabelecer a relação das teorias elisianas com a sociologia de Lahire para analisar a trajetória de vida de Yasmin à luz desses sociólogos.

9.5.6 A intersecção das teorias elisianas com a sociologia de escala individual de Lahire

A trajetória de vida de Yasmin é rica em detalhes de como ela superou obstáculos, dificuldades contra o preconceito racial e a xenofobia contra estrangeiros. As suas características fenotípicas são de uma menina branca, com um padrão de beleza europeu, contudo com um nível de compreensão das desigualdades sociais principalmente pela sua origem humilde, neta de agricultores, que se orgulha de sua hereditariedade.

A primeira dificuldade de sua experiência de mobilidade ocorreu após a aprovação do PGM quando ela se preparava para ir para o intercâmbio. Foi a primeira vez que Yasmin, filha única, superprotegida, saiu de casa para enfrentar os desafios do mundo social sem o apoio de seus pais. Yasmin desenvolveu elevado nível de ansiedade que a fez duvidar se iria para o intercâmbio. As crises se tornaram recorrentes e preocuparam os seus pais e os amigos. Para ela, teve indícios de síndrome do pânico.

A família recorreu a psicólogo, rezadeiras, professores e a todos que poderiam ajudá-la. Nada estava funcionando que reduzisse o sofrimento emocional. A única solução que acalmou sua mente e coração foi o trabalho de cura de uma rezadeira. A senhora rezava com Yasmin três vezes por semana, e a crença a ajudou a se curar desse processo. O medo de Yasmin foi o de não se adaptar ao país ou viver o racismo estrutural que sua tia tinha vivenciado na Bélgica quando morava no país.

As disposições religiosas e de crenças da família de Yasmin modelaram a sua fé e se tornaram suas disposições. A família é católica e Yasmin desenvolveu o apreço pela religião, tornando-se coroinha e professora de catequese posteriormente.

Yasmin teve o apoio da rede de amigos como estratégia de reduzir o medo e o sofrimento para atravessar as crises emocionais, sendo também uma das táticas

adotadas como o apoio à sua sobrevivência.

As memórias de sua vida foram permeadas com afetividade e a emocionaram durante as entrevistas. Ela nunca tinha falado sobre a sua história de vida, e isso foi importante em sua vida.

A configuração familiar de Yasmin é extensa com dez integrantes: tios, primos e avós. A família tem por *habitus* se encontrar para se confraternizar.

As disposições de empatia e de sensibilidade ao sofrimento do próximo provavelmente são oriundas de sua mãe, que é carinhosa e afetiva. O seu pai, típico homem do Nordeste, carrega em seu comportamento o afastamento do contato físico através de beijo e abraço. Contudo, cuida e torce por sua filha. A disposição de autonomia e objetividade herdada de seu pai foi descrito por Yasmin em suas narrativas sobre o núcleo familiar, assim como certa instabilidade dele que tem um temperamento explosivo.

A organização da configuração familiar de Yasmin é conduzida por sua mãe com liderança e administração de problemas. Para ela, a sua mãe tem o maior poder de decisão mesmo que o seu pai apresente mais objetividade no trato com os problemas.

As disposições de sociabilidade e de rede amigos estão presentes nos relatos de Yasmin e demonstram que existe uma apetência em se relacionar com as pessoas e criar redes de interdependência.

As suas recordações da infância são descritas com tranquilidade e de que aproveitou cada momento dessa fase. A precocidade em sua forma de agir esteve presente nos relatos dos professores, que a viam como uma menina com maior maturidade que os colegas desde criança.

As experiências escolares foram tranquilas e produtivas. Yasmin se destaca dos colegas na realização das atividades.

As disposições de modos escolares pedagógicos e aprendizagem foram se inscrevendo à medida que Yasmin tinha experiências intelectuais. Isso contribuiu para que também desenvolvesse disposições intelectuais e de leitura.

A dedicação à leitura, além de contribuir para o seu vocabulário, ajudou na escrita e na ortografia. Com isso, tornou-se uma pessoa que se incomoda com a escrita ou falade palavras fora da norma padrão. A suas amigas apontam que Yasmin se tornou uma pessoa crítica demais. O comportamento perfeccionista contribuiu para que a disposição crítica fosse aguçada em Yasmin, que reconhece ter herdado de

sua mãe o excesso. Essa disposição tem dificultado a convivência com algumas pessoas e Yasmin está consciente que quer mudar.

A disposição religiosa ocupa na vida de Yasmin elevada atenção. A sua experiência como coroinha e catequista foi o nascedouro de sua religiosidade marcante através da fé. O seu santo de devoção é São Gonçalo Amarante. Em entrevista, disse que o santo a ajudou em uma causa impossível e em outras situações em sua vida.

A disposição de liderança foi desenvolvida em Yasmin durante as atividades no espaço escolar e da igreja. A sua inclinação para juntar pessoas, criar redes é clara em seu discurso e resulta em sua meta de vida. Não houve oscilação das disposições de atividade pública e coletiva versus retiro individualista. Yasmin se sente bem liderando pessoas.

A disposição para esportes foi incentivada por seus pais durante toda a sua vida escolar.

A interação com a família espanhola foi agradável e prazerosa, a qual recebeu Yasmin com acolhimento e afetividade. Houve sintonia entre os pais espanhóis e sua família brasileira, que sempre conversam através da internet. A única dificuldade foi com a sua irmã adotiva, que foi agressiva com ela em diversas situações. Para sanar as dificuldades, Yasmin preferiu agir com amor e disposição de resiliência como estratégia de sobrevivência.

Os hábitos da família em comer massas foram inicialmente um problema para Yasmin, porém, quando a família notou, não cozinhou mais. Yasmin, ao recordar a sua dificuldade em se adaptar à alimentação da família espanhola, entendeu que existem questões culturais e costumes que são difíceis de inserção na rotina das pessoas. A alimentação dos povos é um elemento cultural importante que precisa ser considerado quando analisamos o processo civilizador dos povos. A escolha dos alimentos, a forma de comer, organizar os pratos, como mastigá-los, a ética diante das refeições são elementos do processo de civilização.

A base essencial do que é obrigatório e do que é proibido na sociedade civilizada – o padrão da técnica de comer, a maneira de usar faca, garfo, colher, prato individual, guardanapo e outros utensílios – estes permanecem imutáveis em seus aspectos essenciais (Elias, 2011, p. 109).

A cumplicidade com a mãe adotiva Piedade foi o momento mais importante para Yasmin porque elas conseguiram estabelecer uma relação de amizade e diálogo permanente. Elas se tornaram confidentes de suas dificuldades e problemas.

A família espanhola tinha uma vida cultural eclética e incentivou Yasmin a estudar flamenco. Yasmin tem desenvolvido a disposição cultural quando tem oportunidade.

As disposições ascéticas e hedonistas com variantes de moralismo versus displicência se inscrevem no comportamento de Yasmin, que se reconhece como uma pessoa desorganizada. Yasmin fez a transferibilidade dessas disposições para a configuração familiar espanhola. O mesmo problema apontado por sua mãe brasileira de desorganização foi exposto pela mãe espanhola, sendo um ponto de tensão entre elas de que a família reclamava.

Foram várias aprendizagens adquiridas, dentre elas foi a oportunidade de administrar a sua própria vida e ter que lidar com questões da fase adulta. Yasmin compartilhou que foi uma menina mimada por ser filha única e que os pais faziam tudo. Durante o intercâmbio, ela desenvolveu a maturidade emocional e compreensão de que as coisas não são fáceis. Para ela foi uma preparação para a fase na universidade em Campina Grande, onde cursa Direito. Sem a experiência do PGM, Yasmin disse que teria mais dificuldades em cortar o laço protetivo de seus pais. A disposição de autonomia foi resultante das experiências internacionais na Espanha com as configurações familiares e escolares.

A relação da família espanhola com Yasmin também contribuiu para que ela superasse as dificuldades de preconceito racial sobre a sua origem brasileira e negra. A atitude de sua irmã adotiva tinha um misto de ciúme e agressividade que representava a repetição de comportamento de outras pessoas da Espanha sobre os estrangeiros.

Ao vivenciar a xenofobia através de sua irmã adotiva sobre a raça de seus avós, castigados pelo sol por serem agricultores ao mostrar a foto deles, Yasmin sentiu o que a sua tia que vive na Bélgica tinha compartilhado, que foi vítima de racismo estrutural por ser brasileira, negra e em situação de vulnerabilidade. Na escola internacional, algumas situações também se configuraram como agressivas e misóginas. Os colegas agiam como se as brasileiras fossem fáceis e estivessem ali para realizar os seus desejos. Yasmin relatou que os espanhóis se sentem superiores aos outros povos, e essa atitude supostamente os autoriza a fazer e dizer o que querem.

Yasmin vivenciou, na agressividade de sua irmã espanhola na casa que morava e na escola, situações discriminatórias que foram descritas por Elias (1994) na relação

entre estabelecidos e *outsiders*. A superioridade de poder descrita por Elias (1994) como elemento, seja pela vantagem econômica seja por outras questões, constitui-se como fundamento dos estabelecidos para instituir a desigualdade de poder e diferenças raciais. O preconceito racial e o uso da fofoca como instrumento dos agressores para depreciar os estudantes do PGM foram utilizados e dificultaram inicialmente o desenvolvimento dos intercambistas.

Elias (1994) compreende que, na figuração estabelecidos-*outsiders*, os estabelecidos promovem a estigmatização dos *outsiders* através de uma fantasia coletiva. A fantasia de que toda mulher brasileira é “fácil ou prostituta” é um imaginário divulgado infelizmente nos meios de comunicação que, para os espanhóis, pode ser utilizado como uma verdade, que cria uma desigualdade social e de poder.

Como estratégia, Yasmin preferiu trabalhar a sua mente e abstrair o conteúdo preconceituoso dessas pessoas e entender que o problema está dentro delas. Com isso, vemos que Yasmin adquiriu as disposições de autoconhecimento e analítica que a conduziram ao desenvolvimento de aspectos de inteligência emocional.

Yasmin apresentou também as disposições de relação estrita e tensa com regras e de relação relaxada como pontos de conflitos internos. Ela luta contra a procrastinação em sua rotina e se sente sabotando a si mesma. Sobre esse conflito, acredita que, quando quer mudar, consegue. Isso ocorreu quando queria ir à viagem na França e o requisito seria falar francês em um mês, sendo essa a condição para que os estudantes estrangeiros viajassem. Ao ser desafiada, Yasmin conseguiu aprender o francês básico e viajou.

Yasmin aprendeu que se manteve no intercâmbio por conseguir criar diversas estratégias, seja de relacionamento com a sua irmã adotiva espanhola ao ser agredida seja em outras situações desconfortáveis com outras pessoas.

A experiência de mobilidade acadêmica foi apresentada inicialmente por Yasmin como libertação de um relacionamento tóxico com o namorado e uma oportunidade de aprender uma nova língua, preparando-se para o mercado de trabalho no futuro. A ida para o intercâmbio a ajudou a ver como essa pessoa não estava fazendo bem a ela.

Yasmin vê o intercâmbio como um divisor de águas que a transformou na pessoa que é hoje. A forma como lida com as pessoas e os problemas foi alterada após o intercâmbio. Após a experiência, Yasmin, ao invés de resolver as questões no ímpeto das emoções, procura analisar o que houve, vê cenários e analisa qual seria

a melhor solução para os problemas. Como Yasmin se reconhece atualmente não converge com a dependência que tinha de seus pais e que, para ela, na infância, foi mimada e superprotegida pelos pais, principalmente por ser filha única. Esse elo e dependência foram ressignificados após a experiência do intercâmbio, que a preparou para a nova fase de vida na universidade em que teve que morar em outra cidade e administrar a sua própria vida.

A frustrações também tem outro significado em sua vida porque, ao passar e vencer as dificuldades antes e durante o intercâmbio, adquiriu competências que antes não possuía. As táticas adotadas na experiência de intercâmbio são utilizadas na rotina de sua vida. Isso se configurou em todas as fases de sua ida para Campina Grande. Começar uma nova história, com novas pessoas, com diversas expectativas foi desafiante para Yasmin, que venceu cada dificuldade utilizando a sua capacidade de criar redes de interdependência.

As redes criadas durante o intercâmbio com os amigos do PGM ainda permanecem, e eles se encontram todos os anos.

O desafio atual de Yasmin é lidar com a sua imagem visual, pois carrega ainda resquícios de discursos de suas tias sobre os padrões sociais de beleza. As tias inculcaram em Yasmin o padrão social do corpo perfeito e em diversas situações apontam que ela está fora do padrão. Os padrões sociais estéticos e de beleza são impostos através do processo civilizatório que se fundamenta na coerção de grupos detentores de poder que legitimam o padrão que deve ser seguido na sociedade.

A experiência de Yasmin no convívio com as suas tias e primas, que adotam um padrão social coercitivo diante do imaginário de beleza, caracterizou-se como a imposição de um padrão em que elas não estavam inseridas. O relato de Yasmin demonstrou de que as primas (negras) não aceitavam um padrão de menina acima do peso e relaxada. Houve dificuldade das tias e das primas em aceitarem a sua própria imagem de imperfeição.

Yasmin é uma jovem de beleza ariana, confundida na Espanha como espanhola. Elias (1993) descreveu que o indivíduo é treinado desde criança para o autocontrole e para assumir funções adultas. “Desde o começo da mocidade, o indivíduo é treinado ao autocontrole e no espírito de previsão dos resultados de seus atos, de que precisará desempenhar funções adultas” (Elias, 1993, p. 202).

Para resolver as críticas de sua família sobre o aumento de peso, Yasmin quase se submetia a uma cirurgia estética. O que é interessante é que Yasmin é branca e

as primas negras. Então, podemos nos questionar: o que está por trás dessa imposição de suas primas? O padrão de pessoa branca é o que a sociedade solicita baseado em preconceito contra os negros. A aparência física de Yasmin na Espanha foi aceita como uma espanhola. O seu traço fenotípico caracteriza-se como europeus na visão dos nativos que conviveram com ela. Atualmente Yasmin lida com essas questões de imagem e autoestima e tenta desconstruir as falas equivocadas e preconceituosas de suas primas. Sobre isso, irá se submeter ao trabalho psicológico para lidar com essas questões.

A disposição para cuidar de si, do corpo e das emoções está em processo de melhoria, contudo é visível que Yasmin identifica as dificuldades nessa área que está em constante processo de descoberta e apresenta disposição para o autoconhecimento.

A vida amorosa de Yasmin está em processo de fortalecimento em sua relação com Ronaldo, que tem sido um apoio permanente em todas as demandas da vida de Yasmin. Os dois se conheceram na sala de aula do curso de Direito. Yasmin parece ter desenvolvido a disposição para amar e ser amada na relação atual com Ronaldo, bem diferente da relação abusiva que vivenciou durante o Ensino Médio.

A vida profissional de Yasmin está em processo de investimento acadêmico através do seu curso de Direito. A sua vocação para a área jurídica foi um sonho que originalmente foi influenciado por sua tia Lígia. “O recém-nascido, a criança pequena- não menos o ancião-, tem um lugar socialmente designado, moldado pela estrutura específica da rede humana em questão” (Elias, 1993, p.31). Para a sua tia, a posição de juiz é de destaque na sociedade. Aos cinco anos, a sua tia inculcava na psiquê de Yasmin o desejo de ser juíza.

A disposição para crer e sonhar surge a partir das influências externas a que somos submetidos. O processo civilizatório, as experiências que vivenciamos e a configuração familiar podem influenciar as decisões que aparentemente são nossas. Mas, na realidade, cumprimos a agenda dos adultos que nos cercam.

Elias (1994) analisa a influência externa dos adultos na formação da identidade das crianças e aponta que os adultos, durante o processo de crescimento, contribuem para que as crianças sejam preparadas para assumir os papéis e as funções dos adultos. Sobre isso, disse Elias:

A remodelação do indivíduo durante o crescimento, o processo civilizador individual em cujo decurso ele se desloca do ponto de partida do

comportamento infantil, que é o mesmo em toda parte, para se aproximar mais ou menos do padrão de civilização (Elias, 1994, p. 104).

Yasmin, além de cursar Direito na Universidade Estadual da Paraíba, estagia em um escritório de advocacia, embora o seu sonho seja passar em um concurso público e ser juíza.

Quando pensamos nos efeitos da experiência de intercâmbio para Yasmin, compreendemos que ela desenvolveu um patrimônio de disposições, apetência pelo idioma e pela cultura do país e competências linguísticas e emocionais.

É visível que a Yasmin que viajou não foi a mesma que voltou para as configurações do passado antes do intercâmbio. Ao retornar do intercâmbio, a família, os amigos e os colegas destacaram que Yasmin não era a mesma pessoa antes da viagem. Ao voltar acima do peso devido à alimentação da Espanha, foi criticada pela família e por seus amigos da escola. A coercibilidade do processo civilizatório na sociedade impõe padrões que, se não forem satisfeitos, voltam-se contra os indivíduos.

Elias (2001), em seu estudo sobre a sociedade de corte, analisa a modelagem social e a competição entre os integrantes da corte como um elo interdependente que se constituía no juízo de valores daqueles indivíduos. Para esse sociólogo, seria impossível nos relacionarmos sem os juízos de valor e padronização social. Sobre isso, disse:

É muito pequena a probabilidade de que um indivíduo consiga manter-se isolado, sem participar em sentido algum da competição por oportunidades que ele sente e considera como algo de valor para os outros, sem procurar a realização de seus esforços de um modo que lhe assegure uma comprovação de seus valores por parte das outras pessoas (Elias, 2001, p. 94).

As pessoas que se relacionavam com Yasmin apresentaram certa resistência em aceitar as mudanças que aconteceram em sua estrutura psíquica. De uma menina mimada e dependente passou a ser autônoma, líder e empoderada diante da vida e das pessoas. Em seus relatos, Yasmin disse que, antes da experiência, era uma pessoa mais vulnerável. Após a experiência, fortaleceu-se e se tornou independente. A ida para o intercâmbio materializou os sonhos em realidade e a fez ver que tudo deve ser possível quando nos dedicamos. “Onde me soltarem hoje no mundo eu sobrevivo” (Yasmin Marques, 2023).

A força de sua mudança emocional e de vida, Yasmin atribui a Deus e aos santos. Com isso, vemos que ela utiliza a disposição religiosa para dar sentido a vida e existência. A espiritualidade tem um significado especial para Yasmin e reforça a sua religiosidade como estratégia de dar significado a sua vida.

Ao perguntarmos sobre se está satisfeita com a pessoa que se tornou, Yasmin reconhece que o intercâmbio contribui para as mudanças de vida, contudo entende que está em processo de mudança permanente.

Imagem 18 – O retrato sociológico de Maria Eduarda Ferreira Chaves



Fonte: acervo pessoal de Maria Eduarda Ferreira Chaves, 2017.

9.6 RETRATO SOCIOLÓGICO – MARIA EDUARDA FERREIRA CHAVES – ARGENTINA

Nos tecidos, nas feiras e no comércio, a história de vida que iremos conhecer foi contada como os fragmentos de tecido de Santa Cruz do Capibaribe e se juntam aos retalhos e aos atalhos de vida de Maria Eduarda³⁰, que foi intercambista do Programa Ganhe o Mundo na Argentina.

Maria Eduarda é uma jovem de vinte e três anos, que mora atualmente em Córdoba, na Argentina, cursa o professorado em Letras e divide o apartamento com a irmã adotiva Abrile, que é integrante da família Argentina que a recebeu no intercâmbio do PGM em 2017.

O intercâmbio de Eduarda ocorreu na Argentina e foi retratado como uma oportunidade em sua vida de mudança socioemocional e de trajetória.

As entrevistas com Eduarda foram repletas de fatos e impressões que apontaram um deslocamento emocional de aspectos relacionados ao desenvolvimento da maturidade emocional. Durante as entrevistas, estava de férias da Universidade na casa de campo da família do namorado Juliano. Nas férias, trabalha na empresa familiar do namorado para captar mais recursos para ajudá-la nas despesas pessoais.

Ao iniciar a entrevista, explicamos a Eduarda sobre a pesquisa e como iríamos dialogar sobre a sua história de vida e experiências.

O nascimento de Eduarda aconteceu em Taquaritinga do Norte, que fica em Santa Cruz do Capibaribe, em Pernambuco. Essa cidade é reconhecida como a maior produtora de confecções do estado de Pernambuco e possui um parque de produção industrial que move a vida social, emocional e comercial dos residentes da cidade.

A família de Eduarda possui lojas que foram criadas pelo avô José Malaquias. Nessas lojas, Eduarda desde cedo desenvolveu a relação com o comércio e o espírito empreendedor. A família nuclear de Eduarda foi consolidada na relação com a mãe e com avós e tios. Os pais se separaram ainda jovens, e a mãe a levou para morar com o avô. O relacionamento dos pais foi rápido e sem compromisso formal.

³⁰ Entrevista concedida por Maria Eduarda Ferreira Chaves autorizada através do documento de autorização de uso de imagem, som da voz, nome e dados conexos (Apêndice I) anexadas nesta pesquisa. Em todo o texto, utilizaremos como identificação da narrativa da entrevistada a indicação de fonte oral: (Maria Chaves, 2023).

O pai mora em Jataúba no município de Brejo da Madre de Deus com o filho de nove anos e a esposa atual. A relação do pai com a mãe Rosângela foi pontual e sem fortalecimento de vínculos. A mãe era viúva e teve um relacionamento rápido com Fernando sem casar formalmente. Após a separação, a mãe de Eduarda não bloqueou a participação do pai, porém ele não procurava a filha. Eduarda mantém o contato esporádico com o pai, contudo respeita a sua forma de agir.

O laço afetivo com o avô foi intenso e com amor paterno. O cuidado e o carinho com o avô refletem a importância na vida. “Meu avô teve o papel de pai que eu não tinha em casa” (Maria Chaves, 2023). Elas moraram com ele dos quatorze anos até o falecimento. Nessa época, a avó já tinha morrido. Após o falecimento do avô, foram morar em outra casa.

9.6.1 A adoção paterna do avô Malaquias

O senhor José Malaquias, avô de Eduarda, foi descrito como um homem justo e trabalhador, que teve desde cedo o compromisso com a família e o cumprimento das responsabilidades. Sempre trabalhou na roça no Sertão, criou os filhos com esforço e dedicação. Eduarda o vê como uma pessoa correta e cumpridora das obrigações. Ele não gostava de mentiras ou subterfúgios. Havia um respeito imenso com as mulheres da família e da sociedade.

O apoio paterno do avô foi destacado e o cuidado que ele tinha com a subsistência de Eduarda e a mãe. As questões financeiras foram tranquilas conforme o momento. O pai inicialmente não ajudava em nada, posteriormente a mãe pediu para ele cumprir o papel, então pagou a escola privada do Ensino Fundamental.

A disposição ascética do avô com os filhos foi de cobrança e, em alguns momentos, de rigidez. Com os netos, o convívio foi de cumplicidade e apoio. Para os netos, era uma manteiga derretida. Houve grande afetividade com os netos e os levava para todos os lugares. Eduarda teve oportunidade de conviver mais tempo com o avô por ser a neta mais velha.

O avô exigia que os filhos se esforçassem em estudar e trabalhar. Em sua concepção, o ato de trabalhar foi uma exigência para todos os filhos. No entendimento dele, o trabalho estava relacionado com honestidade e dignidade. O trabalho da família consistia na venda de roupas da Sulanca em Santa Cruz do Capibaribe. Todos estavam envolvidos na manutenção da família e na sobrevivência. O tio mais velho

trabalhou ainda criança. O trabalho no interior começa cedo, independentemente da idade. As pessoas do interior são inseridas no mercado de trabalho informal e realizam muitas vezes atividades que garantem a sobrevivência.

Os demais integrantes da família concluíram o Ensino Médio. Contudo, a mãe de Eduarda, foi a única que não terminou os estudos. Ao longo do tempo, os tios continuaram com a loja, e a mãe de Eduarda costurava para eles. Nesse momento, está aposentada e ainda trabalha.

A relação com primos e familiares era harmoniosa e lúdica. Eles brincavam e viviam a infância com as brincadeiras antigas do interior.

Eduarda lembrou que, na sua época, bastava o adulto olhar para a criança que a disciplina acontecia. Quando ela ou um dos primos fazia alguma coisa que o avô não gostasse, a forma de olhar já informava o que deveria ser feito ou não. Ele não precisava ameaçar ou bater com palmadas. Por ser mais velha, Eduarda estava atenta às reações do avô e ajudava os primos sobre o cumprimento de regras.

Ao rememorar os momentos com o avô, Eduarda lembrou que tinha um primo que ele o considerava “a cruz em pessoa”. Esse primo deu muito trabalho ao seu avô, que usava a expressão sobre ele: “esse menino não tem jeito de gente” (Maria Chaves, 2023).

O avô tinha uma preocupação constante sobre a educação dos netos e o comportamento social. Os filhos o reconheciam como uma pessoa rígida e disciplinadora. “Ele não deixava passar nada. Ele corrigia. Corrigia. Sim. E corrigia o filho para o filho corrigir o neto” (Maria Chaves, 2023). Quando o primo fazia alguma coisa errada, o avô corrigia o neto na hora e o pai depois.

O diálogo com o avô era constante e divertido. Havia um momento, no horário do repórter ou danovela, que o avô não aceitava ser interrompido. Para ele era sagrado e fazia parte da rotina a tarde assistir televisão no sofá. Quando terminavam os programas favoritos, ficava na frente de casa fumando e conversando com amigos, vizinhos ou colegas. As visitas constantes aconteciam ao sobrinho que morava perto.

As atividades de lazer e descanso aconteciam no sítio em que todos os familiares passavam o final de semana. Era uma verdadeira festa com todos os familiares.

Foi visível a influência do avô e a posição patriarcal que ocupava. As decisões e os conselhos aos filhos fizeram parte na forma como lidava com a vida e com a família. Havia um papel de autoridade exercido pelo avô e a escuta atenta dos filhos

que tentavam obedecê-lo.

A imagem que Eduarda tem do avô é de uma pessoa organizada financeiramente que planejava o que iria realizar. Desde cedo trabalhou na feira e deixou esse legado para todos os filhos. Ela o considerava com um espírito empreendedor e futurista. A rotina de atividades domésticas, como compra de produtos, era realizada pelo avô e ninguém poderia substituí-lo.

Com o falecimento, Eduarda e a mãe se mudaram para outra casa e a vida foi reorganizada sem a presença física marcante dele. Isso aconteceu quando ela tinha quatorze anos.

As memórias de Eduarda não apresentam grandes conflitos familiares. Os confrontos familiares surgiram porque Eduarda tem um tio que jogava e perdeu tudo que tinha. O vício pelo jogo foi um problema que desnorteava o avô, pois ele tinha uma relação direta com moralidade, cumprimento de regras e honestidade. São valores marcantes que fazia questão de ensinar a filhos e netos.

A mãe conversava muito com o tio sobre isso, embora não adiantasse muito. O avô ficava muito triste em saber que o filho agia assim e não seguia os ensinamentos. Para Eduarda o avô falava muito sobre ser digno e trabalhador e, quando isso não acontecia, brigava muito. “Meu avô gostava de tudo justo, tudo no ponto, né?” (Maria Chaves, 2023).

A família se preocupava com o tio de Eduarda e com a saúde do avô, pois ele sofreu muito com a situação do filho que não tinha como resolver. O avô exerceu forte influência na educação dos filhos e na internalização de valores morais. A quebra de valores por seu filho foi vista por ele como inadmissível para a família.

Durante toda a vida, o avô administrava o dinheiro, os negócios e ajudava os filhos quando podia. Havia um compromisso dele consigo mesmo em que todos os filhos precisariam estar bem.

A família teve harmonia e afetividade entre os irmãos. O problema do tio foi o único ponto de conflito. A divisão de bens da família ocorreu sem problemas ou discórdia. Sobre a partilha de bens, o tio da avó brigou, entretanto foi superado.

A vida em Santa Cruz era agradável, e, no entendimento de Eduarda, havia uma harmonia entre os vizinhos. Um dos costumes da vizinhança era conversar na calçada e frequentar a casa dos vizinhos, principalmente nos aniversários.

Para as pessoas de fora da comunidade, era perigoso, havia o tráfico de drogas. Mas, o respeito à comunidade ainda era preservado. Como a cidade é perto

do município de Brejo da Madre de Deus, existe a passagem das drogas.

O círculo de amizade era ótimo entre vizinhos e filhos. Os vizinhos se tornavam comadres e compadres uns dos outros.

9.6.2 A disposição religiosa e a fé

A disposição religiosa é marcante na narrativa de Eduarda. Ela é católica romana praticante e atribui os valores religiosos à família. A santa de devoção é a Nossa Senhora Aparecida. A compra da passagem de volta para Argentina, para cursar a universidade, foi finalizada no dia de Nossa Senhora em sua homenagem.

Os avós eram católicos praticantes e a família foi educada na Igreja Católica. Durante a doença da avó, ela rezava constantemente e superou a expectativa de vida indicada pelos médicos. Ela tinha câncer no sangue e conseguiu viver quinze anos. Eduarda atribui a Deus esse tempo de vida, pois a doença não permite essa sobrevida.

Na época da doença de câncer da avó, o tratamento não tinha a tecnologia que temos hoje. Havia um medo em todos de morte, e o tratamento era muito complicado na percepção de Eduarda. “Minha avó estava sempre com a mão no peito rezando” (Maria Chaves, 2023).

Desde pequena, Eduarda foi levada para a Igreja Católica, que se localiza perto da casa. Ela se recordou da fase infantil de como os avós a levava para a missa. Ela participou da crisma e da primeira comunhão. A visão de Eduarda sobre a Igreja é que gosta de ir e se sente bem em conectar-se com Deus. Mas, com alguns ensinamentos, não acorda em sua fase atual de vida.

9.6.3 A escola como espaço de transformação

As experiências escolares de Eduarda foram compartilhadas com saudade e afetividade. O espaço escolar sempre foi agradável para Eduarda. Para ela o ambiente escolar a motivava a estudar.” Sempre gostei de estudar, sempre” (Maria Chaves, 2023). A educação infantil e fundamental foi vivenciada na escola privada. O Ensino Médio foi realizado na escola pública.

A alfabetização de Eduarda foi tranquila segundo as lembranças. A mãe dizia que ela aprendeu rápido e ficava olhando para as placas dos carros lendo. Eduarda foi incentivada pela mãe para que aproveitasse todas as oportunidades. Na percepção

de Eduarda, acredita que a mãe entendeu cedo que, sem o estudo, o indivíduo não consegue melhores condições de vida.

Eduarda foi uma estudante aplicada, que sentava na frente da sala e estava atenta à aula. As disposições para estudar e de disciplina integram a personalidade de Eduarda.

9.6.4 Quando a mãe voltou para a escola

Ao pensar sobre a contribuição da mãe em sua formação acadêmica, relatou que a mãe ensinava a tarefa errada para ela. Todos os dias a professora reclamava. Certo dia a mãe foi à escola para entender o que estava acontecendo. Ao conversar com a professora, entendeu que estava ensinando da forma que aprendeu, e que não daria certo hoje.

Para ajudar Eduarda, pediu para aprender como os alunos faziam o cálculo de matemática. Ela não teve vergonha em sentar com a turma do fundamental na mesma sala que a filha. “Lembro da minha mãe sentada e todos os meus companheiros assim da escola sentados ao lado de minha mãe grandona, e nós assim pequeninhos do lado dela, a professora foi e ensinou” (Maria Chaves, 2023). Após esse momento, a mãe conseguiu aprender e acompanhar as atividades de Eduarda sem dificuldade.

A influência musical, Eduarda atribui à mãe, que gostava de ouvir o rádio e os programas. Ela telefonava para a rádio para pedir músicas e pedia a Eduarda para falar com o locutor. Enquanto ouvia música, a mãe costurava.

Na vida Eduarda teve exemplos de pessoas que conseguiram vencer os obstáculos. Como destaque, tem um primo que foi bem-sucedido na carreira e os vizinhos que estudaram e mudaram a vida dos familiares através da educação. Ao ouvir esses comentários e influenciada pela mãe e pelo avô, Eduarda foi inculcando em sua mente que poderia vencer através do investimento em educação.

A mãe de Eduarda, além de acompanhar, cobrava constantemente resultados do estudo. Ela perguntava da educação infantil até o médio se tinha tarefas para fazer. Eduarda desenvolveu a disposição de autonomia e não precisava de monitoramento da mãe para estudar. Mesmo assim, a mãe gostava de se informar sobre como estava o desempenho nos estudos.

Ao recordar-se do Ensino Fundamental, lembrou que, na antiga quinta série, quando iniciou novas disciplinas como Filosofia, Sociologia e outras, com disciplinas

que a mãe não tinha estudado, teve medo das disciplinas, e a mãe, por não entender, cobrou dela que tirasse a média. Chegou a ameaçá-la se não fosse aprovada.

No dia da prova de Filosofia, tirou cinco e não conseguiu a média. Diante da reprovação, chorou o dia todo com medo da mãe e de sua correção. Com a reação de Eduarda, a diretora da escola chamou a mãe para ajudá-las nesse problema.

A diretora disse à mãe Rosângela que não poderia ameaçar Eduarda devido à nota baixa. Após a conversa, a mãe entendeu, mudando a atitude. Ela pediu desculpa à filha e continuaram vivendo a vida. A preocupação de Rosângela era imensa sobre a necessidade de aprovação de Eduarda, que, para ajudar a filha, orientava-a a fazer uma simpatia que iria ajudá-la nas avaliações.

9.6.5 A simpatia em busca da aprovação

A simpatia deveria ser realizada quando tivesse prova. Ela dizia que Eduarda precisava colocar o livro embaixo do travesseiro e dormir com as folhas embaixo. Não sabemos se tem algum efeito prático, mas destacamos o cuidado da mãe sobre o futuro da filha.

As disciplinas de que Eduarda gostava e obtinha os melhores resultados foram: Ciências, Biologia, Matemática, História, Espanhol e Português. A disposição para leitura foi incentivada pela mãe, que comprava livros de estórias infantis. As histórias bíblicas eram as favoritas de Eduarda.

A vida infantil de Eduarda foi alegre e com muita interação. Ela brincava na rua com amigos e vizinhos. Estudava no turno da manhã e, na volta da escola, já se preparava para brincar. Ela passava a tarde toda na rua brincando e aproveitando. Na área artística, estudou balé dos quatro aos oito anos e dançou dos nove aos doze anos.

9.6.6 As memórias podem conduzir o futuro

As memórias da escola estão atreladas à brincadeira preferida de Eduarda, que era ser professora e ensinar aos amigos. Ela sentava os primos na frente do quadro improvisado e os ensinava. O que tinha aprendido na escola, ensinava aos amigos.

No Ensino Médio, Eduarda teve a oportunidade de trocar conhecimentos com a mãe. Ambas tinham o hábito de estudar juntas. As dúvidas sobre gramática eram

orientadas por Eduarda, como exemplo, o uso de “s” ou “ss” e demais dúvidas.

A determinação da mãe pode ser vista na trajetória de Eduarda. Ela parece ter internalizado o desprendimento em lutar pelos objetivos. Eduarda vê em si, em algumas situações, comportamentos similares, principalmente como a mãe lida com os obstáculos da vida e como resolve os problemas. As disposições de resiliência e liderança foram aprendidas com a mãe, e Eduarda tem consciência de como a sua participação foi fundamental em seu crescimento.

Em Santa Cruz do Capibaribe, há um índice elevado de pessoas analfabetas e isso incomodava Eduarda. Como o meio de vida é a feira, as pessoas trabalham desde cedo e se dedicam a essa atividade ao invés de estudar. Isso, em sua maioria, ocorre pela falta de oportunidade e pela vulnerabilidade financeira.

A mudança da escola privada para a pública ocorreu no Ensino Médio quando Eduarda entrou na Escola Técnica Luiz Alves. A ida para a escola pública foi um pedido de Eduarda para a mãe. Nesse período, Eduarda disse que já pensava no ENEM e na vida universitária. A disposição de planejamento é vista na forma como Eduarda organizava a vida. Ao escrever as metas de forma escrita, acompanha as conquistas rotineiras. Ela tem por hábito escrever na geladeira o que precisa comprar, elabora um plano pessoal de metas e se vê como alguém organizada.

A saída da escola privada foi difícil, pois a diretora e os professores não queriam deixar. Ela estudou todo o período escolar e tinha boa relação com todos. A diretora tentou mudar a opinião da mãe de Eduarda com uma fala preconceituosa sobre a escola pública. Entretanto, Eduarda saiu da escola privada. A mãe disse que conhecia a filha e nada iria acontecer.

O ingresso de Eduarda na escola pública foi visto por ela como excelente e agradável, pois a maioria dos colegas da escola privada foi estudar na mesma escola devido ao ENEM. Por ser uma escola integral, foi um pouco cansativo, mas fez parte da vida e das memórias positivas dessa fase.

9.6.7 O Ensino Médio e a escola pública

Na escola pública não houve dificuldades visíveis, pois os resultados foram os mesmos da escola privada. A dedicação às disciplinas de Português e Matemática aumentaram, pois eram as disciplinas da seleção do PGM. Durante os estudos, Eduarda dividia esse momento com uma amiga desde a escola privada. Ela se

dedicava ao inglês, e Eduarda ao estudo de espanhol. Ambas se ajudavam no processo de ensino.

A sala, ao invés de quinze colegas da escola privada, agora tinha quarenta e cinco e muitos professores. Foi na escola pública que Eduarda ouviu falar do intercâmbio. Ao saber sobre a possibilidade de viajar, decidiu estudar o idioma e participar do processo seletivo.

A distinção social foi visualizada por Eduarda quando observava que alguns colegas iam para a escola para se alimentar devido a dificuldades e vulnerabilidades das famílias. Era outra realidade social que não fazia parte de sua vida antes, mas que ela via sem problemas ou preconceito. Nas aulas, a diferença é que alguns alunos preferiam ficar do lado de fora da sala ao invés de ter aulas. Os professores preferiam que os alunos que não queriam aula saíssem ao invés de atrapalhar quem queria estudar.

Na rotina pedagógica da escola, Eduarda exercia liderança e foi a representante de turma da sala de aula. As disposições de liderança conduziram Eduarda a se destacar dos demais colegas da escola. As atividades preferidas por ela eram em grupo e colaborativa. “Eu me considero uma pessoa muito comunicativa. Então acho que isso de uma certa forma facilita. Facilita trabalhar em conjunto e em grupo” (Maria Chaves, 2023).

A relação com os professores era produtiva e afetiva. A única atividade escolar de que Eduarda não gostava era de Educação Física.

O conhecimento sobre o PGM ocorreu mediante uma prima da mãe de Eduarda cujo filho tinha ido para a Nova Zelândia. A curiosidade a fez pesquisar sobre o PGM. O professor de idioma do PGM tinha participado do intercâmbio na Argentina, então ele falava sobre o país, a cultura e a experiência de intercambista. Os relatos que Eduarda ouvia era dos países de língua inglesa. Os países de língua espanhola não tinham a mesma divulgação. Ao ouvir sobre a Argentina, o interesse foi despertado.

9.6.8 O apoio materno diante da experiência de mobilidade

O apoio principal na decisão de ser intercambista surgiu da mãe Rosângela. Como descrevemos, ela incentivava todas as coisas que poderiam ajudar a filha em seu desenvolvimento. Os professores da escola incentivavam os estudantes a participarem do PGM por ser uma oportunidade de melhorar o currículo e de ter um segundo idioma.

No início do curso, Eduarda se sentia desanimada, pois o material demorou a chegar e havia uma troca contínua de professores. O apoio de uma amiga que também fazia o curso a ajudou a não desistir.

O curso de línguas foi realizado na escola no primeiro ano do Ensino Médio. A rotina foi intensa e necessária para a apreensão do idioma. Em sua turma, seis colegas fizeram as provas e passaram.

Eduarda estava na escola para o curso de línguas quando soube do resultado com todos os colegas. Sobre a reação, ela nos disse: “Quando eu vi a lista não acreditava. Dizia: mentira, me atualiza. E aí começou o quê? Passei, graças a Deus” (Maria Chaves, 2023). Imediatamente ela telefonou para a mãe para falar que tinha sido aprovada.

A compreensão de que viveria a experiência de intercâmbio só foi confirmada para Eduarda no dia do embarque. Nesse dia, ela disse que se sentiu intercambista. “A ficha ainda não caiu, a ficha ainda não caiu. Só caiu no dia do embarque” (Maria Chaves, 2023). Nas comemorações de aprovação, a família toda ficou sabendo e a mãe colocou no *Facebook*.

A GRE de Caruaru na época tinha a ajuda de uma das mães, que sempre conversava e acalmava as outras. O nome dela era Xú Felix. Uma senhora que ajudou também a convencer diversos pais a deixarem os filhos viverem a experiência.

Antes do intercâmbio, Eduarda estudava muito o idioma, assistia a filmes e ouvia músicas. Ao chegar ao país, identificou que o espanhol que aprendeu era europeu e diferente do falado na Argentina. Os sotaques eram diferentes do Chile e do que ela aprendeu no curso. Sendo assim, sentiu-se desafiada todos os dias quando tinha que se comunicar.

Os colegas, quando souberam que Eduarda tinha sido aprovada, ficaram felizes com a notícia. Eles reconheciam que ela merecia ter conquistado esse sonho.

9.6.9 A emoção do embarque

No embarque, Eduarda estava muito nervosa e ansiosa com o momento, pois nunca tinha saído de casa. O frio na barriga, por ser a primeira vez, foi sentido em seu corpo. O medo da família não gostar dela ou fazer alguma coisa errada pairava sobre a mente. Houve também o medo de não conseguir se comunicar no idioma.

No aeroporto a família toda, com exceção do pai, estava presente e foi um momento de tristeza e alegria. O voo fez escala em São Paulo e foi para Córdoba.

Na chegada à Argentina, não houve nenhum problema no processo de viagem. Sobre a documentação, o visto dos estudantes, ao invés de seguir a classificação habitual, foi de turista. Os estudantes passaram todo o intercâmbio com o visto de turista e não de estudantes.

As emoções à flor da pele e o frio na barriga são sensações relatadas por Eduarda ao chegar à Argentina. Na quarta entrevista, foram essas as memórias iniciais relatadas da experiência da chegada. Eduarda disse que sentiu uma nostalgia e se transportou para o momento que viveu o intercâmbio. Ao chegar ao Aeroporto, as famílias aguardavam os intercambistas com cartazes com frases de bem-vindos. A família de Eduarda era destacável com sete irmãos que a esperavam.

O contato com a irmã Abrile começou antes do intercâmbio, pois elas se falaram três ou quatro dias antes do intercâmbio por telefone e internet. A comunicação inicialmente foi muito difícil porque não se entendiam devido ao idioma. A cidade em que ficava a casa da família argentina se localizava em São Lourenço, algumas horas de Córdoba. A família demonstrou aceitação de Eduarda desde o primeiro momento em que se viram. Ela acredita que o jeito os cativou. A busca por interação e afetividade movia Eduarda a estar junto da família e viver de fato as suas vidas. A relação foi leve, produtiva e a família a recebeu como membro da casa.

A família argentina era composta de sete irmãos. A mãe (Adriana) e o pai (Fabrício) educaram os filhos conforme a dinâmica possível. O fato de conviver com tantas pessoas em casa lembrava Eduarda dos finais de semana no sítio do avô. A administração geral da casa era de responsabilidade de sua mãe argentina Andreia. O pai trabalhava na capital e só passava quinze dias em casa. Ele trabalhava para uma empresa de ar condicionado. Em 2012 a família argentina morava em Buenos Aires e resolveu viver em um local mais calmo devido à quantidade de filhos.

Durante a preparação para o intercâmbio, Eduarda ouviu que teria uma família parecida com a sua, que é pequena. Ao chegar à Argentina, deparou-se com uma família grande e bem animada. A convivência a ajudou a assumir a posição de irmã e compartilhar tudo. Eles dividiam tudo na casa. Não havia espaço para narcisismo, pois todos tinham que dividir o tempo, as coisas e os momentos.

A disposição para amizade e fraternidade são visíveis na relação de Eduarda com as pessoas. A amizade com a irmã Abrile foi imediata. Por terem a mesma idade,

isso as aproximou.

9.6.10 A paternidade e a transferibilidade de disposições

O relacionamento foi mais afetivo com o pai Fabrício do que com a mãe. O pai passava quinze dias trabalhando em outra cidade e quando chegava era uma verdadeira festa. Ele cozinhava todo dia para a família e fazia várias atividades de lazer com todos.

Ao se ver diante do retorno, Eduarda destacou que, durante o intercâmbio, via o pai adotivo como o seu pai. Para ela foi marcante a convivência com ele e toda a disposição que ele tinha em assumir a paternidade de todos os seus filhos e a dela. Na percepção de Eduarda, a lacuna paterna com a ausência de seu pai brasileiro dava a ela a sensação de que falta algo. “Se eu tivesse crescido com meu pai seria diferente” (Maria Chaves, 2023).

Para a aprendizagem do idioma, foi importante porque Eduarda podia conversar em espanhol com várias pessoas na casa, inclusive com a irmã de três anos. Todos tinham curiosidade sobre o Brasil e gostavam de trocar informações e conversar.

A cada dia havia uma dinâmica organizada para o quarto das meninas e dos meninos. Eduarda dividiu o quarto com as irmãs adotivas. As refeições da família eram animadas e interativas. “Cada almoço, cada janta era uma festa, né?” (Maria Chaves, 2023). Todos conversavam ao mesmo tempo e compartilhavam a rotina diária. Quando estavam nas refeições, Eduarda se recordava das celebrações da família brasileira, no sítio do avô.

A rotina da casa era intensa e tinha organização. Cada um sabia das atividades e responsabilidades individuais e coletivas. O mais velho cuidava do mais novo, e isso facilitava no cotidiano. A mãe cuidava com mais atenção do filho menor e levava para a escola infantil. Os demais filhos eram levados pelos maiores para a escola.

Ao retornar da escola, a família tomava chá e esperava a janta preparada pela mãe Adriana. Por ser uma família grande, na hora do banho, cada um tinha a sua vez. Os menores tomavam banho primeiro e Eduarda ficava por último.

As orientações dos pais era que os maiores ajudavam os menores nas atividades de casa e da escola. A mãe não precisava repetir o comando ensinado. Todos desempenhavam a rotina com responsabilidade de forma colaborativa. Como exemplo, a irmã de onze anos acordava a de nove anos. Ao acordar nem todos

tomavam café e seguiam a rotina. Algumas tomavam café na escola mais tarde.

Nas famílias com muitos integrantes, é natural que a maternagem que seria da mãe fosse transportada para os irmãos mais velhos. As refeições em que todos se confraternizavam eram o almoço, o chá da tarde e a janta.

A mãe adotiva Adriana acordava cedo e iniciava a rotina na cozinha preparando o café para toda a família. Na casa todos eram responsáveis por acordar. Somente os menores eram despertados pelos maiores. “A mãe não tinha que cobrar de ninguém nada. Todo mundo já sabia que tinha que fazer e ninguém reclamava. Ninguém reclamava” (Maria Chaves, 2023). Os pais educavam os filhos com autorresponsabilidade. A irmã de três anos era levada por Adriana para o jardim de infância. Os demais utilizavam o ônibus para chegar à escola.

As atividades domésticas de limpeza e organização eram realizadas por todos da casa, inclusive por Eduarda, que participava sem problema e gostava de ajudar a família. Foi durante o apoio nas atividades de limpeza, cozinhando ou organizando a casa, que Eduarda se aproximou de Adriana.

9.6.11 A família afetiva no intercâmbio

O afeto da família foi mútuo e resultou em que a família resolvesse não receber nenhum intercambista após Eduarda, pois disseram que sofreram muito com a separação. Eduarda se sentia da própria família. Um ponto importante é que na Argentina as famílias eram voluntárias e não recebiam para hospedar os intercambistas. Esse fato foi questionado por Eduarda, e a mãe confirmou.

O pai chegava em casa a cada quinze dias. Quando ele chegava, era uma festa. Ao chegar, Fabrício assumia a cozinha e fazia o assado argentino. Após o jantar, todos iam tomar sorvete. Fabrício compensava os quinze dias de sua ausência, movimentando a casa com simpatia e extroversão. Na cozinha ele fazia pães, bolos, pizza e comidas de que os filhos gostavam. A ida e a volta da escola eram momentos especiais para a família, pois Fabrício fazia questão de levá-los todos os dias. Na volta da escola, ficavam na praça conversando a tarde toda. Para Eduarda, Fabrício criava momentos de qualidade para mudar a rotina da família e construir memórias.

Na casa eles tinham trabalho para realizar, seja cortando a grama seja organizando a casa. A mãe monitorava as atividades de todos, mas deixava cada um realizar o seu papel.

A família argentina tinha como costume visitar os museus e os teatros. Nesse período, Eduarda viajou para Buenos Aires duas vezes e foi ao Uruguai. Conheceu também o Teatro Colômbia, a Casa Rosada, o Cemitério da Recoleta e o estádio Boca Juniors de La Bombonera na Argentina. Em uma das noites, foram aprender tango em uma das casas famosas.

No domingo a família ia para o clube ver os meninos jogarem futebol. Na praça as crianças menores se divertiam brincando. A casa ficava na frente de uma praça. A vida na Argentina parece mais segura do que no Brasil. O choque cultural de Eduarda aconteceu quando ela guardava o celular para não sair com ele na rua. Nesse momento a irmã Abrile disse que poderiam andar com o celular em qualquer horário. Como a cidade é pequena, todos se conhecem e se cuidam. As casas ficam com as portas abertas e ninguém rouba. A dificuldade maior para Eduarda foi com o frio a que ela não estava acostumada.

9.6.12 O *habitus* da família argentina

Ao chegar, Eduarda telefonou para a sua mãe Rosângela e contou que tinha sete irmãos. Ela disse: “meu Deus, como você vai ficar com tanta gente?” (Maria Chaves, 2023). O que parecia um desafio inicial se tornou prazeroso e produtivo.

O segundo hábito diferente foi sobre a questão da quantidade de banhos. No Brasil, Eduarda tomava banho antes de ir para a escola. Na Argentina eles não tomam a mesma quantidade de banho e para eles não há sentido acordar e tomar banho.

O hábito alimentar da família argentina também chamou a atenção de Eduarda porque eles não misturavam os alimentos. No Brasil se come arroz, feijão e macarrão. Na Argentina, quando comem arroz, não comem macarrão.

A comparação das famílias fez Eduarda se lembrar de que hábito de realizar as refeições juntos aprendido com a mãe sem a televisão é importante. Na família da Argentina, eles assistem televisão, veem celular, conversam e interagem. Não tem o mesmo sentido que na família brasileira de ser um momento sagrado. Ao viver essas diferenças, Eduarda disse que se sentia pecando. Com o tempo, acostumou-se e abstraiu, respeitando cada país com a cultura.

Na escola da Argentina, não houve a prática de *bullying* nas relações interpessoais. Ao pensar sobre isso, Eduarda se lembrou de uma situação de discriminação que viveu juntamente com a sua irmã da Argentina no banco.

A família brasileira é mais afetiva que a argentina. São formas de se relacionar distintas, mas que refletem a cultura do país. A família brasileira tem o hábito de beijar e abraçar. A família argentina demonstra afetividade nos atos e com um beijo no rosto. No Natal e Ano Novo não se abraçam.

9.6.13 A discriminação aparentemente invisível na Argentina

Na percepção de Eduarda, os argentinos têm uma visão equivocada sobre o Brasil. Para eles, todos os brasileiros são negros de pele preta. Eles pensam que, no quintal da nossa casa, tem a floresta amazônica e que cruzando temos a praia. “Por exemplo, eu falei, na minha cidade não temos praia. E no meu quintal não, não convivo com o jacaré, nem com macaco, como eles pensavam” (Maria Chaves, 2023).

Na convivência com os argentinos foi visível para Eduarda a desinformação sobre o Brasil. Uma situação que aconteceu foi que Eduarda foi com a irmã adotiva abrir uma conta em um banco, e o gerente, após ouvir a solicitação da irmã, respondeu olhando para Eduarda como se fosse ela a cliente. A irmã é negra, e Eduarda é branca. Ficou clara a distinção social no trato do gerente da agência bancária.

Nessa época Eduarda não tinha documentos e por isso pediu para a irmã abrir a conta. Abrile é negra com os cabelos grandes e longos com cachos. Quando Abrile pediu ao gerente para abrir a conta, notou que falava com o gerente e ele respondia à Eduarda por ser branca. O gerente falava pausadamente as informações para Eduarda. Nesse momento Abrile disse “a brasileira é ela e eu que vou abrir a conta”. Ele se desculpou e as ajudou na abertura da conta.

Com esse episódio, Eduarda analisou que, para os argentinos, todos os brasileiros são negros. A falta de conhecimento sobre o Brasil é alienante, porém, na internet, existem todas as informações. Diante desse problema, Abrile não deu tanta importância. Elas brincaram com a situação e seguiram a vida.

As pessoas da escola internacional, como diretor, professores, funcionários e colegas, já estavam acostumados a receber estudantes internacionais. O trato com os estudantes foi gentil e prestativo. O uniforme tinha o estilo rebelde, com meias e saias para as meninas e calça para os meninos. Houve nas relações boa recepção e relações interpessoais agradáveis.

Na sala de aula da escola argentina, estudavam três intercambistas do PGM. A comunicação entre eles era em espanhol, e isso os ajudou na apropriação da língua.

Para Eduarda eles se esforçavam em aprender o espanhol e não falar em português.

9.6.14 As relações interdependentes de apoio

Como estavam próximos, os colegas do PGM se encontravam em alguns lugares na cidade para conversarem sobre o intercâmbio e manterem o laço afetivo. Nessa ocasião falavam em português para aliviar a mente disse Eduarda.

Na escola as atividades começavam às sete e todos tinham que fazer filas e cantar o hino da Argentina no pátio e acompanhar a colocação da bandeira no mastro. Quando não tomava café em casa, o lanche era feito na escola com empanados que faz parte da cultura. A escola prezava pelo cumprimento de horários dos estudantes. Se houvesse atraso, o estudante tinha anotação na carteira. Um dia, Eduarda chegou atrasada e recebeu anotação em sua ficha.

No período da tarde, havia aulas práticas com o uso do laboratório de microbiologia. Eles também têm uma indústria de alimentos em que Eduarda cozinhou pratos, coxinhas, pão de queijo, brigadeiro, ovo de páscoa e outros produtos.

Na escola da argentina eles incentivavam a prática de esporte de forma intensa, sendo uma disciplina importante para o currículo da escola. Eduarda tentou vôlei e atletismo, mas não gostou.

A disposição para esportes, que antes do intercâmbio era fraca e de pouca intensidade, foi despertada na Argentina através do esporte com varetas. “Comecei há dois anos aqui, um esporte que me encontrei” (Maria Chaves, 2023). No ano passado, Eduarda jogou na liga em São Francisco. Ela se sente realizada com esse esporte e com a interação com as colegas.

9.6.15 O retorno para o Brasil e a conexão afetiva

O retorno para o Brasil foi marcado pela emoção e por uma carta entregue da mãe adotiva. A despedida da escola argentina foi emocionante, pois as pessoas se apegaram aos brasileiros. Eles receberam vários presentes, cartas e carinho do diretor, dos professores, dos colegas e dos funcionários. Em seguida, a coordenadora do intercâmbio fez uma despedida em sua casa, e, nesse dia, todos estavam chorando com a separação.

A viagem para o Aeroporto de Córdoba foi triste e difícil para todos. Houve um misto de sofrimento com alegria em rever a família brasileira e tristeza em deixar a família da Argentina. Na saída da casa argentina, após abraçar a todos, a mãe Adriana entregou uma carta para Eduarda e disse que ela só abrisse no Brasil.

Ao chegar ao Brasil, Eduarda abriu a carta e começou a chorar. No conteúdo da carta a mãe adotiva disse que, apesar de todas as coisas, amava-a, contudo não sabia expressar. A mãe disse que sentia que ela era também a sua filha. A mãe argentina achava que seria difícil para Eduarda conviver com tantos irmãos por ser filha única e não ter aprendido dividir nada. “Eu acho que com outras famílias isso não aconteceu. Porque eu chorava o caminho inteiro. Eu chorava e os outros intercambistas estavam chorando” (Maria Chaves, 2023).

No retorno do intercâmbio, Eduarda historiou como foi difícil a separação da família porque se apegou a todos e se sentia parte da família. “Foi, foi bastante difícil, porque eu não queria voltar” (Maria Chaves, 2023). Eduarda não queria voltar para o Brasil, entretanto a família e a vida estavam no Brasil. Ela precisava voltar para o Ensino Médio e finalizar os estudos. Ao mesmo tempo em que não queria voltar, sentia saudade da família. Os sentimentos pareciam divididos.

Ao desembarcar em Recife, a mãe e o padrasto de Eduarda a esperavam no desembarque. Após a foto de chegada com todos os intercambistas e a despedida dos colegas, Eduarda reencontrou a mãe.

Ao chegar a Santa Cruz, toda a família a esperava com primos, madrinha, amigos, professor do PGM e vizinha. A primeira coisa que pediu foi cuscuz com charque, pois estava com muita saudade da comida brasileira. Foi uma verdadeira festa com muito cuscuz, macaxeira, feijão e todas as coisas de que ela gostava e não tinha na Argentina. A mãe fez questão de cozinhar para ela e convidados.

9.6.16 O intercâmbio e a transformação da identidade

A mudança interna de Eduarda foi inicialmente apontada por familiares e amigos. Posteriormente Eduarda, a partir dos relatos, começou a analisar a pessoa que viajou e a que tinha voltado. Depois de algum tempo, as pessoas foram indicando que ela tinha mudado e que parecia mais extrovertida e confiante.

A volta à escola foi bem tranquila mesmo com a preocupação do último ano do Ensino Médio. Todos estavam preocupados em serem aprovados nas universidades.

Ao regressar à escola, Eduarda foi ajudada por todos. Os colegas emprestaram cadernos, anotações, xérox e todos os materiais necessários para ela estudar. Para ajudá-la sobre os conhecimentos, Eduarda fez um cursinho pré-vestibular e dividia o tempo entre os estudos e a vida pessoal.

A comparação da vida atual com as coisas que viveu foi algo que acompanhava o pensamento de Eduarda. Ela se deparava pensando que, se tivesse um irmão, como seria a vida. O retorno ao Brasil fez Eduarda refletir sobre a experiência vivida e comparar a vida no Brasil com a da Argentina.

A lacuna paterna parece latente no discurso e nas faltas mencionadas por Eduarda. A ausência do pai a incomoda, e o contato incipiente de sua parte a deixa triste. Ela sempre procura saber como ele está, e a comunicação se torna monossilábica.

A vida atual na Argentina tem sido administrada com as aulas da universidade e os cursos extras que realiza. O governo local oferece vários cursos para os estudantes.

A prática de esportes foi uma atividade assimilada durante o intercâmbio que se tornou rotina para Eduarda, que treina com colegas o esporte conhecido como Hóquei na grama. Ela treina três vezes por semana com colegas e já participou de campeonatos. No Brasil não gostava de nenhuma atividade física. Nesse esporte se descobriu e agora pratica toda semana.

A preocupação com a saúde é um hábito saudável de Eduarda. As despesas de Eduarda são pagas por sua mãe, e ela ajuda quando faz algum trabalho nas férias. O seu pai também ajuda com as despesas. Nas férias, para ajudar com as despesas, trabalha em uma pequena empresa da família do namorado. Ela também já trabalhou como babá em uma casa argentina. A dona da empresa é a cunhada de Eduarda, e a família se envolve na produção de produtos sem glúten. Foi na pandemia que ela abriu a empresa e os resultados foram satisfatórios.

A história de amor de Eduarda e Juliano surgiu quando ela era intercambista pelo PGM na Argentina. Eles se conheceram na mesma escola do intercâmbio e se reencontraram quando Eduarda foi cursar Letras em 2018. Os amigos em comum proporcionaram momentos, e o casal iniciou o namoro.

Em 2019, Juliano foi conhecer a família de Eduarda nas férias do trabalho antes da pandemia. Quando retornaram, a pandemia começou e foi feito o bloqueio internacional para a quarentena.

A relação do casal é bem tranquila e tem sido importante na vida de Eduarda. Na visão de Eduarda, ele é o oposto dela. O namorado é mais reservado e caseiro, e ela, mais extrovertida, comunicativa e amorosa. A relação com a família de Juliano é harmoniosa e cordial. Durante a pandemia, Eduarda teve que ficar um tempo hospedada. “A mãe dele é também uma mãe aqui para mim” (Maria Chaves, 2023).

A cada três semanas, Eduarda encontra Juliano e se sente bem ao seu lado. O namorado vive em uma cidade com três horas de distância de sua casa. “Quando penso num refúgio, eu sei que vou ver ele, então, é como meu refúgio aqui” (Maria Chaves, 2023). Eduarda, ao ver a si mesma e o corpo, afirmou que no momento não está satisfeita. Ainda se sente insegura com o corpo porque está acima do peso. Desde pequena sentia insegurança com o próprio corpo, principalmente quando dançava balé, com oito ou nove anos. Ao mesmo tempo, disse estar incomodada e, em outro momento, falou que está bem com o corpo. A mãe nunca falou sobre o corpo e nem pessoas próximas. Eduarda sente que parte dela a insegurança.

Eduarda, após a maioridade, colocou um *piercing* no nariz. Ela falava para a mãe que iria usar, e ela dizia que, com o dinheiro dela, não faria isso. Com o primeiro salário que recebeu quando começou a trabalhar, colocou o *piercing*.

A disposição para crer se materializou através da ida para estudar na Argentina. Foi um sonho que se tornou realidade após Eduarda juntar dinheiro lecionando no curso de idiomas do PGM e trabalhando na loja do tio. Para isso teve que utilizar as disposições de planejamento, organização e disciplina. A mãe apoiou a ideia, mas deixou claro de que não poderia arcar com os custos.

Eduarda trabalhou em três lugares para conseguir conquistar os objetivos. Ela juntou três ou quatro meses de despesas para viver na Argentina. Diante da vida, considera-se uma pessoa sonhadora, mas nunca pensou em viver em outro país. “Sempre fui assim, ter sonhos grandes, né? De conciliar as coisas e tudo mais. Só que nunca passou pela minha cabeça” (Maria Chaves, 2023).

A experiência de intercâmbio para Eduarda abriu a mente e por isso foi estudar na Argentina o Ensino Superior. O retorno para a formatura da irmã adotiva Abrile na Argentina foi um divisor em sua vida. Após a festa, ela resolveu ficar e estudar no país. O sonho inicial de Eduarda seria cursar Medicina. Como não conseguiu, desistiu de Medicina. Ao decidir iniciar o professorado, encontrou-se e ama ensinar.

O momento de maior produção para Eduarda é a noite para elaborar os trabalhos da faculdade. O hábito pela leitura permanece e é eclético. A alimentação é

equilibrada e sem exageros. No final de semana, sai da dieta quando está com Juliano.

Eduarda bebe socialmente, em seu tempo livre vai ao cinema e teatro. A música é de gênero variado de rock a forró. Gosta de cozinhar doces e comidas brasileiras. Ao cozinhar coloca a energia nessa atividade, que é prazerosa. O gênero de filme é de romance, religiosos e de comédia.

Ao conversarmos sobre como Eduarda analisava o crescimento pessoal e se estaria satisfeita com a pessoa que se tornou, ela compreende que ainda falta muito em seu desenvolvimento. A disposição de autoconhecimento é presente no discurso de Eduarda e estrutura a forma de ver a si e as pessoas. Embora tenha avançado ao longo de sua vida, sente-se no processo de construção contínua.

A previsão de futuro é finalizar a faculdade, ter um trabalho estável e ajudar a mãe. A saudade de casa às vezes incomoda, e Eduarda fica acordada à noite. Para ajudá-la, faz terapia e tem visto melhoria sobre o sono. Esse processo de ansiedade surgiu na pandemia e tem melhorado ao longo do tempo. O medo de perder as pessoas que ama disparou esse sofrimento e tem sido trabalhado na terapia. Para minimizar os efeitos, Eduarda desliga o *wi-fi* de casa para não receber mensagens durante a noite. Na pandemia, a mãe ligou às cinco horas da manhã desesperada porque o pai de Eduarda estava doente e precisou fazer um transplante. Esse momento foi traumático e ela não quer viver dessa forma.

A disposição para adaptação em diversos cenários foi visualizada na capacidade de adaptabilidade quando ela tem uma meta a ser realizada. Como exemplo relatou que, quando tem uma meta a ser conquistada, dedica-se e cumpre. Quando está na faculdade, dorme tarde e acorda cedo, segue uma dinâmica de estudos e dedicação. A preparação para estudar na Argentina e cursar a Faculdade também requereu disposições de planejamento, organização, autonomia e resiliência.

As possíveis mudanças na perspectiva de Eduarda sobre si mesma têm relação com a timidez. Ao pensar sobre como agia, antes do intercâmbio e após essa experiência, expôs que era uma pessoa tímida quando residia em Santa Cruz. “Eu acho que eu lembro que era muito tímida. Quando eu era criança sempre fui muito tímida por mais que eu gostasse de dançar” (Maria Chaves, 2023).

Desde a infância e a adolescência, a introspecção e a timidez fizeram parte da vida de Eduarda. Nas festas com as amigas, ficava conversando com todos, mas não conseguia interagir para paquerar como elas. Ao pensar sobre essas memórias, percebeu que foi uma pessoa reservada e retraída. A mudança de postura e ação em

sua visão ocorreu a partir da experiência de intercâmbio. Isso foi apontado por sua mãe e amigos. Nas situações da vida, Eduarda costuma pensar, analisar as situações e ver qual o melhor cenário e como pode agir diante dele antes de tomar decisões, agindo conforme a disposição analítica incutida em sua formação humana.

A prioridade da vida de Eduarda é ajudar a mãe e retribuir o que ela fez por ela. Ao falarmos sobre o sentimento de dívida com os pais, Eduarda sente que não há uma dívida com ambos, porém quer retribuir o que fizeram até hoje. Para ela, a mãe renunciou a muitas coisas em sua vida para ajudá-la. Teve uma filha sozinha, sendo mãe solteira em uma sociedade machista. Portanto, acredita que precisa retribuir como agradecimento.

Eduarda tem uma amiga que está vivendo a mesma situação de sua mãe. É uma jovem de sua idade que é mãe solteira e tem vivido as dificuldades dessa situação.

Quando refletimos sobre a disposição religiosa de Eduarda, verificamos que há força nessa disposição de espiritualidade, que, para ela, equilibra a forma de ver a vida sem a coercibilidade da religião. Para Eduarda a crença em Deus é algo presente que a ajuda a superar os obstáculos. Segundo ela há uma forte energia em sua vida e sente as pessoas que são negativas de imediato. Quando essas pessoas aparecem, sente dor de cabeça e identifica que isso ocorre devido à energia do ambiente.

Na Argentina tem muitas flores de jasmim no cemitério e, em todas as vezes que alguma coisa vai acontecer, Eduarda disse sentir o cheiro das flores mesmo não as tendo em casa e nem próximas. Isso aconteceu quando um rapaz morreu e a sua mãe ligou em seguida. Momentos antes ela estava sentindo esse cheiro. Isso já aconteceu em outros momentos. Para Eduarda ela é uma pessoa sensível a essas energias.

O medo de Eduarda é que as pessoas que ela ama morram e ela não possa se despedir. As angústias que ela tem consigo são não acompanhar o crescimento de seu afilhado do Brasil e a falta de convivência com a mãe que está na idade dos cinquenta anos. Diante desses pensamentos, Eduarda supera as preocupações e lembra que precisa cuidar de sua própria vida e construir o futuro.

Eduarda se considera uma pessoa ingênua em muitas situações ainda. Diante das pessoas que assumem uma postura desagradável, costuma ver alguma coisa boa nessas pessoas. “Às vezes acho que sou boa demais para as pessoas” (Maria Chaves, 2023).

Os questionamentos existenciais de Eduarda sobre a fome no mundo, a morte de pessoas da comunidade LGBTQIA+ e o sofrimento humano com o racismo a fazem ver que as pessoas são péssimas e que é difícil ver o lado bom de cada um. Para Eduarda a ingenuidade está no olhar para o outro como alguém que pode mudar.

O olhar para as pessoas em uma perspectiva caridosa e bondosa foi atribuído à educação familiar e aos valores aprendidos. Eduarda cita a relação familiar como a origem dessa forma de ver a vida e agir. Todos viviam juntos e compartilhavam os momentos e as dores. A mudança para Eduarda foi psicológica e teve um impacto na forma como ela via o mundo e as pessoas. Muitos contribuíram para ela viver a experiência de mobilidade. Ela citou a mãe Rosângela, sua tia Lila, o avô José e o pai Fernando, mesmo que ausente em sua vida. Todos foram importantes em sua formação na visão de Eduarda. Em muitas situações da vida, Eduarda planeja e organiza a vida com reflexões e análise. Em outras, considera que se deixa levar pelas emoções.

Eduarda busca em Maria o conforto espiritual que acalma a alma. Para ela, Maria é a mãezinha do coração que cuida dela. Ela se sente conversando com Maria quando faz as preces.

As regras religiosas para Eduarda precisam ser refletidas. O fato de não poder comungar na Igreja Católica se está namorando e tem relação sexual não deveria ocorrer. A disposição estrita e tensa oscila com as disposições ascéticas contra o hedonismo. As variantes do moralismo incomodam Eduarda e a fazem refletir sobre as regras morais da Igreja e o cumprimento diante do contexto social e demandas.

Eduarda não concorda com diversas coisas das igrejas evangélicas e católica. Ela entende que existe uma hipocrisia das pessoas em fazer as coisas e fingir que não os incomoda. Eduarda não costuma ler a Bíblia e disse que aprendeu as questões morais e os valores com o avô e a mãe. A tia e a mãe são muito católicas e vão à missa rotineiramente. Na quaresma ela tinha que se adaptar ao jejum de carne por estar na casa de sua mãe, mesmo sem acreditar no ato dogmático. Eduarda se recordou da escola privada em que estudou e lembrou que a diretora era evangélica e eles sempre tinham o culto como programa da escola.

Em alguns momentos na vida, Eduarda sente que repete as atitudes e comportamentos da mãe. Em algumas situações, nota que fala as coisas da mesma forma como ela. O modo como guarda as roupas também se parece como a mãe geralmente faz. Os ensinamentos de sua mãe são marcantes em sua vida e a fazem

repetir comportamentos. Algumas crendices populares também são repetidas como não deixar o chinelo virado para baixo.

Eduarda sente como se tivesse infringindo alguma regra de conduta que aprendeu, mas não sabe explicar às vezes quais regras seriam. Em seu entendimento, há uma luta entre o bem e o mal dentro de si no interior do indivíduo. No relato de Eduarda, evidenciamos as marcas a gênese de disposições de sua mãe em seus hábitos e comportamentos e indícios do processo civilizador em sua programação de vida.

A filosofia de vida de Eduarda é trabalhar o interno emocional e mudar as coisas que precisa modificar. Um dos temas que mais a deixa irritada e desestabilizada são as questões sobre racismo. Muitas expressões que estão inculcadas no discurso como: “mercado negro”, “a coisa está ficando preta” dentre outras, são presentes no cotidiano de todos, mas, que precisa ser modificada. “A minha filosofia é tentar ser uma pessoa melhor” (Maria Chaves, 2023).

O cumprimento de regras não é um problema para Eduarda. Ela se sente flexível, e isso é resultado de sua educação familiar. O crescimento emocional é visto por Eduarda como tardio em algumas áreas da vida. Isso ela atribui à vida religiosa como adolescente. Muitas descobertas só foram possíveis quando ela completou dezoito anos. Elias expõe em seus estudos a ação de contenção dos indivíduos através da coeção dos comportamento e da educação civilizatória proposta pela sociedade.

A relação de irmandade com a irmã Argentina Abrile também proporcionou a entrada de Eduarda em grupos de amigos. A percepção de Eduarda sobre os argentinos é que eles são fechados em pequenos grupos, que surgem em suas vidas na escola e em outros lugares. Essas amizades permanecem ao longo da vida. As pessoas de fora não são aceitas logo de início e podem se sentir à margem.

A relação estabelecidos-*outsiders* foi descrita por Eduarda diante do comportamento dos argentinos e da cultura. Ela só conseguiu ser integrada nos grupos porque teve o apoio da irmã anfitriã. Ao referir-se às redes de amigos, Eduarda descreveu como se sentia diante desses grupos e como reagia.

A experiência de mobilidade é contada na narrativa de Eduarda como um “portal de mudança” em sua vida. Ao perguntarmos que portal seria esse, ela o caracterizou como uma oportunidade de mudança pessoal em seu emocional, que resultou na forma de ver a vida. “Se eu consegui fazer isso, eu vou, eu posso conseguir

fazer qualquer coisa agora. Também foi assim, teve esse lado significativo porque me fez acreditar mais em mim” (Maria Chaves, 2023). Após a experiência, reconheceu que pode superar qualquer coisa em sua vida.

O professorado em Letras surgiu na vida de Eduarda através do intercâmbio, pois a finalidade desse curso é se tornar especialista em tradução. A ligação com o idioma foi algo visível para Eduarda ao descobrir que existe essa profissão.

Na Argentina, para ingressar no Ensino Superior, o estudante faz uma prova específica sobre o que quer estudar. Eduarda fez uma prova de espanhol e outra de português. O sonho inicial foi a Medicina, e o interesse surgiu porque seria possível agregar duas áreas (humanas e biológicas) como áreas que a interessavam.

Ao retornar ao Brasil, Eduarda ensinava no curso de línguas do PGM aos estudantes intercambistas. A prática pedagógica foi despertada, e a vontade de ensinar se originou em apetência com competência para tornar-se professora. Ao não conseguir entrar em Medicina, resolveu ser professora de línguas. A frustração de não ser aprovada em Medicina foi difícil para Eduarda, pois ela acreditava que poderia conquistar todos os sonhos. O choque de realidade foi demonstrado ao não ser aprovada. Após esse momento, resolveu estudar o que gosta e se descobriu professora. Ao entrar no curso de professorado, Eduarda se sentia insegura, contudo se apaixonou pela profissão. No currículo são quatro disciplinas trimestrais, dentre elas: latim e literatura.

Ao retomarmos à descrição de suas disposições, identificamos que as disposições de planejamento e organização financeira foram evidenciados. Eduarda aprendeu com a mãe e o avô. A mãe conversava com ela sobre como dividir o dinheiro para as despesas do mês. Ao lidar com as despesas pessoais, repete o que aprendeu ao dividir o dinheiro com as despesas mensais e sempre guardar uma parte para emergências. Na divisão do dinheiro, prioriza o aluguel, a alimentação e as demais despesas. Se sobra algum dinheiro, gasta com o lazer, quando é possível.

No intercâmbio, ao receber a bolsa enviada pelo PGM administrou as despesas e investia no lazer com a família argentina. Também economizava para o outro mês.

Como apresentamos, ao retornar ao Brasil, lecionou no curso de línguas em Santa Cruz. O retorno do intercâmbio ocorreu no terceiro ano do Ensino Médio. Durante a estadia em Santa Cruz do Capibaribe, Eduarda ajudou na loja da família e lecionava no curso de línguas oferecido pelo PGM.

A motivação para ser intercambista surgiu em Eduarda quando ela pensava em sua mãe. Ela pensava quando seria o momento que a mãe poderia proporcionar essa experiência. “Eu acho que tudo que eu faço na vida eu sempre penso nela primeiro” (Maria Chaves, 2023).

Eduarda, ao relatar sobre o papel da família, conjectura que exerce influência sobre eles e que os escuta. Mesmo sendo ainda jovem, os tios mais velhos, demonstram respeito sobre as coisas que ela fala e sobre como se posiciona. “Às vezes fico pensando. Eu falo assim e sou nova, mas eu não sei porque os meus tios me escutam como a minha mãe” (Maria Chaves, 2023).

Como valor familiar, a união entre eles foi destacada como importante na construção da família, e isso pode ser atribuído aos esforços dos avós.

Eduarda supõe que os tios a escutem, tendo em vista que as gerações são próximas. Existem temas de que ela discorda claramente dos tios e sobre que dialoga com eles. “Eu acho que tem muitas coisas que eu quero quebrar deles” (Chaves, 2023). Em algumas situações, Eduarda disse que precisava fazer sermões imensos sobre questões de que os tios insistem em discordar. Para ela as pessoas precisam tentar mudar concepções de vida e como lidam com as questões pessoais e da sociedade.

O tema mais polêmico abordado pela família são as questões de preconceito direcionados para a comunidade LGBTQIAPN³¹. Os tios são machistas e insistem em depreciar as pessoas, que têm direitos sociais como todos. “Eu sou dessa geração e às vezes eu quero entender eles também, porque eles vieram de outra época, era outra história, outra coisa” (Maria Chaves, 2023).

Nos embates familiares sobre os direitos sociais dos grupos que sofrem preconceito e questões políticas no grupo de *WhatsApp*, Eduarda tem um discurso forte e argumentativo. Em sua visão, ela gostaria que eles ouvissem e mudassem, mesmo entendendo que cada geração tem demandas e visões. A entrevistada se sente às vezes chata quanto às violações de direitos dos que mais sofrem na sociedade.

³¹ A sigla LGBTQIAP+ representa grupos sociais de orientação sexual distinta (Lésbica, gay, bissexual, transgênero, queer, intersexo, assexual, pansexual e a inclusão do “+” é uma forma de reconhecer todas as outras identidades e orientações que não estão explicitamente representadas nas letras anteriores. Fonte: <https://www.ongarco.org/>.

Na eleição de 2022, dialogou diversas vezes sobre o governo Bolsonaro, e como ele foi prejudicial para o Brasil. Os tios que são bolsonaristas rebateram diversas vezes e mandavam *fakes news* para o grupo. Foi tão intenso que a mãe de Eduarda pediu que ela parasse, pois estava sofrendo com isso tudo. Para resolver os conflitos, Eduarda preferiu não ver o grupo ou bloquear os mais exaltados a fim de reduzir os desconfortos emocionais. “Eu me coloco no lugar do outro. Ninguém pode ser julgado pela sua cor e orientação sexual” (Maria Chaves, 2023).

Os conflitos familiares a ajudaram a ver que os familiares não irão mudar ou escutar as orientações. A mãe telefonou e disse que ela parasse de brigar com os tios, pois iria dar algum “negócio” nela. Para Eduarda a mãe usou essa frase para que ela parece de fazer o que não gosta. Sobre isso, disse: “eu sempre falava, é a minha opinião, vai doer a eles e a Deus vai doer em mim, mas fazer o que, né ?” (Maria Chaves, 2023).

Diante dos obstáculos, a primeira reação de Eduarda é de chorar. Mas, após esse momento, ela pensa, respira e analisa qual seria a melhor solução. Ela disse que se frustra e depois encontra as melhores estratégias. Diante de qualquer situação, Eduarda busca ver o lado positivo das coisas.

A conquista do sonho de viver o intercâmbio é visto como um marco em sua vida e que abriu a mente para outras realidades e oportunidades. “Foi através dos meus estudos que consegui o intercâmbio. Então o intercâmbio também foi esse portal de minha cabeça, abrir as ideias e expandir” (Maria Chaves, 2023).

Em 2018, Eduarda foi para a Argentina para cursar o professorado em Língua Portuguesa e cursa o terceiro período, sendo um curso similar à licenciatura em letras-português do Brasil.

Eduarda participou de um encontro (português e cafezinho) com pessoas que querem praticar a língua portuguesa. Ao chegar a essa reunião, encontrou Jânia, que foi coordenadora regional do PGM. Um dos pontos interessantes é que Jânia a levou para o intercâmbio na Argentina. Esse reencontro foi importante e a fez recordar-se dos momentos que viveu quando foi pela primeira vez para o país. Nesse momento Jânia cursa o Mestrado na Argentina e é vista por Eduarda como mãe afetiva e a chama de tia Jânia. “Foi um encontro maravilhoso e até hoje a gente ainda tem contato, sempre vou na casa dela” (Maria Chaves, 2023).

O encontro delas foi muito importante e as ajudou a refletir esse momento. Jânia atualmente é intercambista e vive a experiência de mobilidade em outra posição que

a anterior, quando era coordenadora regional do PGM, e a levou para a Argentina.

Eduarda se considera com muitos amigos do Brasil participantes em sua vida. Na Argentina eles não são como os brasileiros de formarem vínculo rápido. Eles têm amigos para a vida toda a depender de relações antigas como expusemos. Atualmente, Jânia irá levar a mãe de Eduarda para a Argentina, que não a vê desde a pandemia.

Quando falou sobre a rede interdependente de amigos, citou que faz novas amizades com os colegas da universidade e isso tem facilitado a interação.

O governo de Córdoba oferece vários cursos aos estudantes. Eduarda fez o curso *on-line* de italiano e tem vontade de continuar os estudos em busca de novas oportunidades.

No intercâmbio existem vários momentos importantes, contudo o princípio fundamental da experiência é a capacidade de adaptabilidade. Ao lidar com nova versão de si, Eduarda considera que é adaptável e que não teve dificuldades na experiência. Ela disse quem quando resolve as coisas, assume os riscos e não retrocede.

9.6.17 A intersecção das teorias elisianas com a sociologia de escala individual de Lahire

A experiência de intercâmbio de Eduarda resultou em adoção afetiva da família argentina, internalização da cultura do país, residência atual e formação universitária. Eduarda cursa o Professorado na Universidade da Argentina, mora com a irmã adotiva argentina Abrile e se sente acolhida pela família e pelo país em sua trajetória de vida. A configuração da família argentina é distinta da base nuclear de Eduarda no Brasil. A família primária foi constituída da mãe e dos avós. Mesmo tendo vários tios e primos, tem como contexto a ausência do pai, que se separou de sua mãe. Os avós assumiram a lacuna da paternidade da neta.

O intercâmbio foi visto por Eduarda como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional em sua vida. As narrativas de Eduarda apontam que a experiência de mobilidade acadêmica contribuiu para a maturidade emocional e direcionou o curso universitário.

A gênese de várias disposições identificadas no comportamento de Eduarda é oriunda da influência da mãe e dos avós. O avô desempenhou forte influência na

construção das experiências de Eduarda. O afastamento do pai e a falta de contato são lacunas que incomodam Eduarda ao detalhar os aspectos da vida.

A presença marcante do avô Malaquias com as disposições ascéticas e as variantes de rigorismo e moralismo para os filhos são enfraquecidas para os netos. Diante dos filhos, o avô matinha a linha dura e rigorosa. Com os netos, afrouxava mais as exigências e oferecia momentos de lazer e de muitas conversas.

O avô, com um comportamento patriarcal, assumiu desde cedo a paternidade de Eduarda com cuidado e proteção. Eduarda internalizou as disposições ascéticas do avô sobre as práticas religiosas e o compromisso com a Igreja Católica. Contudo, ao longo do tempo e das experiências, essa disposição se enfraqueceu pelo nível de consciência de si, da crítica que faz aos excessos da Igreja e aos seus posicionamentos dogmáticos.

A escola, como espaço socializante, desempenhou um papel importante na formação de Eduarda. Dentre os fatos marcantes de sua formação escolar, relatou o momento em que a mãe, que ensinava errado a tarefa da escola da disciplina de matemática, para sanar essa dificuldade, pediu à professora para participar das aulas de matemática e aprender corretamente para depois ensinar a filha. Então, lá estava a mãe sentada juntamente com todas as crianças da turma do Ensino Fundamental.

As experiências escolares marcaram Eduarda, e a disposição para leitura foi incentivada por sua mãe. O destaque na escola foi uma rotina para Eduarda que se distinguia dos colegas pelas disposições de liderança e modos escolares pedagógicos e de aprendizagem, assim como disposição comunicativa na interação com colegas, amigos, professores e funcionários.

Eduarda na adolescência, mesmo comunicativa, quando estava inserida em festas com as colegas, analisou que era tímida ao se relacionar com os meninos. Ficava mais observando. Essa dificuldade foi vencida após o intercâmbio, pois ela se tornou mais confiante de si.

As interações de sociabilidade foram desenvolvidas desde a infância através das brincadeiras com vizinhos e primos. A comunidade sofria com violência e drogas, contudo os vizinhos se protegiam e tinham boa interação entre eles. Nas brincadeiras infantis, Eduarda ocupava a posição de professora, e isso parecia apontar a futura escolha profissional futura de docente.

A boa vontade e a ação de estudar se materializaram na disposição para estudar e ter disciplina incorporada ao comportamento de Eduarda. O exemplo da mãe

marcou a vida e demonstrou como ela entendia a transformação através da educação. Eduarda desde cedo desenvolveu a disposição para autonomia sobre estudar e seguir as orientações. Teve como influência externa exemplos de pessoas que venceram através da educação, contribuindo para que Eduarda entendesse que poderia mudar a sua realidade através do investimento em educação.

A família brasileira de Eduarda apresenta-se como harmoniosa com encontros nos finais de semana no sítio do avô. Havia entre eles diálogo e cooperação no comércio que foi herança de seu avô. A presença do senhor Malaquias como provedor e patriarca foi mantida até o falecimento. A única dificuldade da família que afligia o avô Malaquias foi o vício de um dos filhos em jogar. As disposições morais de seu Avô foram confrontadas diante do comportamento desregrado do filho.

Eduarda demonstrou boa relação com as pessoas que a cercavam e gosta de ser sociável. A disposição de sociabilidade foi visualizada nos relatos das interações diante das configurações em que estava inserida.

A disposição religiosa de Eduarda foi marcante em sua história de vida. Ela é católica praticante influenciada pela devoção da família à Nossa Senhora Aparecida. Eduarda, ao pensar sobre a mãe, vê que, em algumas situações, repete alguns hábitos dela, como lidar com os problemas, procurar soluções e ter a força que demonstra diante dos obstáculos. As disposições de resiliência e liderança são traços do comportamento de Eduarda que tiveram a gênese das disposições com a mãe.

Ao longo da trajetória, adquiriu o hábito de escrever o projeto de vida para organizar e monitorar os resultados. Como estratégia escreve na geladeira e no quadro para estudar e planeja a vida. O comportamento de Eduarda apresenta-se com as disposições de planejamento e analítico diante da vida e da organização.

A conexão com a família argentina foi iniciada por Eduarda com a irmã adotiva Abrile. Antes do intercâmbio, elas interagiam e conversavam sobre diversos assuntos. A sintonia e a receptividade foram materializadas durante o intercâmbio e continuam atualmente. Eduarda divide o apartamento com a irmã Abrile, e elas permanecem com vínculo e irmandade.

Eduarda apresentou também a disposição de amizade e fraternidade na relação com a família argentina e antes da experiência de intercâmbio. A família argentina recebeu Eduarda como integrante da família na posição de filha. A relação com o pai adotivo ocupou papel na vida de Eduarda de paternidade e afetividade. A forma como falou do pai argentino foi com amor, admiração e afetividade,

demonstrando agradecimento e paternidade.

A configuração familiar argentina contribuiu para que Eduarda vivenciasse a experiência de intercâmbio. A composição da família de sete filhos de diversas faixas etárias foi distinta da realidade de Eduarda como filha única, um contexto distinto de Eduarda em sua formação familiar no Brasil. Diante dessa nova experiência, Eduarda se sentiu desafiada a mudar *habitus* que antes não precisava vivenciar, assim como dividir espaço, tempo, alimentação, cuidados e atenção dos pais.

Na casa o filho mais velho cuidava dos menores. Cada dupla cuidava do irmão, e isso não sobrecarregava a mãe, que cuidava do filho menor de forma mais intensa e administrava a vida de todos. O pai voltava para casa a cada quinze dias e nesse período cozinhava, saía com todos os filhos, levava para a escola e vivenciava a paternidade. A família tinha uma rotina cultural bem intensa que ajudou na incorporação da disposição cultural de Eduarda. Eles frequentavam teatros, museus e viajavam para as cidades próximas.

O choque cultural para Eduarda não foi tão intenso. Mas, alguns *habitus* da família foram observados. A família não tinha o hábito de tomar banho ao acordar como Eduarda estava acostumada no Brasil seja devido ao frio seja devido à cultura. Diante disso, Eduarda permaneceu com a sua forma de agir e entendeu o hábito da família. O processo civilizador na Argentina é distinto do Brasil quando analisamos o hábito de tomar banho. As questões climáticas e culturais são distintas e contribuem para que a relação dos indivíduos com a prática do banho não tenha a mesma ênfase ou a rotina brasileira.

Para Eduarda, a prática do banho em maior quantidade legitima a sua civilidade. Para os argentinos, o banho não tem essa finalidade. Elias (2011), ao descrever o manual de normas civilizatórias propostas por Erasmo de Roterdã, descreveu como a sociedade da época passou por um processo de ajustamento social com controle e extinção de práticas socialmente inadequadas para pessoas civilizadas. As regras sociais impostas pela sociedade são distintas para cada cultura ou país. Sobre isso, disse Elias. O banho foi um hábito diferente para Eduarda assim como a forma de se alimentar.

A desinformação dos argentinos sobre o Brasil foi destacada por Eduarda, ue relatou situações em que foi questionada se dividia o espaço com a floresta amazônica. Eduarda relatou uma situação de preconceito e racismo quando foi ao banco com a irmã Abrile. Ao irem ao banco abrir uma conta, o gerente se dirigia à

Eduarda por ter uma raça branca ao invés de à sua irmã, que é negra. Diante da situação eles resolveram não dar importância.

Na escola internacional, não houve nenhum episódio de *bullying*, assim como com os outros intercambistas pesquisados.

A rede de apoio dos estudantes do PGM os auxiliou para redução do choque cultural e das dificuldades de adaptação do intercâmbio. A relação de interdependência foi um suporte estratégico como tática adotada para minimizar a saudade e criar novas configurações entre eles.

Para Elias (2018), os indivíduos se ligam por meio de configurações, que, no caso dos intercambistas, favoreceu a sua conexão através da dependência entre eles. Estavam no mesmo país, com faixas etárias similares, mesmos desejos, objetivos para viverem uma experiência de intercâmbio. A rede de interdependência entre eles se constituiu como força e os ajudou a atravessar a experiência com mais tranquilidade.

No Brasil, Eduarda nunca gostou das atividades físicas e de esporte. Mas, na escola internacional, houve incentivo para diversas práticas esportivas. Diante da oportunidade, Eduarda desenvolveu apetência e internalizou a disposição para esportes. Atualmente continua praticando o esporte como prática de bem-estar.

As mudanças e as aprendizagens no comportamento de Eduarda foram expostas pela família e pelos amigos. Eduarda voltou mais extrovertida e confiante. As experiências com a família argentina contribuíram para que Eduarda vivenciasse uma rotina com muitas pessoas, com diversos interesses e que tinha que dividir. Como filha única, ela nunca precisou dividir as coisas. Diante da rotina, Eduarda gostou desse momento e das aprendizagens que adquiriu. Ao comparar a família argentina com a brasileira, identificou que a brasileira é mais afetiva com atos de carinho, abraços e beijos. A família argentina expressa a sua afetividade em cuidado, proteção e atos de generosidade.

Atualmente Eduarda ao cursar o professorado na Argentina reconheceu que se identificou com a docência e com o estudo de línguas. A cada curso que participa, busca desenvolver competências.

Foi na Argentina que Eduarda encontrou o amor de sua vida e a pessoa com que tem dividido os momentos no país. Eduarda acredita que, mesmo Juliano tendo um comportamento inverso, sendo reservado e caseiro, os dois se unem no mesmo propósito de cuidar um do outro.

Ao olhar para si, Eduarda oscila na disposição de cuidar de si, do corpo e das emoções sobre o fato de estar acima do peso. Em alguns momentos, disse que está bem e em outros que precisa melhorar.

A disposição para crer a cada dia se consolida em sua forma de ver o mundo e como pode conquistar os sonhos. A decisão de estudar na Argentina na universidade se tornou realidade após Eduarda juntar dinheiro e planejar os custos.

A disposição de autoconhecimento é forte no comportamento de Eduarda após o intercâmbio. Eduarda tem consciência dos pontos que precisa de melhorar e das dificuldades que já venceu. A meta é se formar e ajudar a mãe no Brasil, que ainda trabalha para os tios como costureira.

A adaptabilidade de Eduarda foi identificada como resultado da disposição para adaptação em diversos cenários.

As mudanças emocionais e maturidade foram destacadas por Eduarda como resultado da experiência de intercâmbio. Acreditamos que a disposição analítica e crítica têm ajudado Eduarda a ressignificar e ampliar a visão diante da educação que teve acesso.

Eduarda é uma pessoa que se preocupa com as minorias, com as pautas de lutas da comunidade LGBTQIA+, com os direitos humanos e com a efetivação deles. Durante o ano de 2022, Eduarda se indispôs com os tios bolsonaristas no grupo de *WhatsApp* devido ao ódio e à agressividade plantada por esse grupo. A relação com eles precisou ser bloqueada porque Eduarda insistia em tentar fazê-los mudar de pensamento.

A disposição religiosa é forte no comportamento de Eduarda e o amor e devoção à Maria como a mãe de coração foram expressos nos relatos. Mesmo religiosa, as regras da Igreja Católica a incomodam. Ela é contrária à regra de que não pode se relacionar sexualmente com o namorado antes do casamento. Para ela essa regra não existe e ninguém cumpre. A disposição estrita e tensa oscila com as disposições ascéticas contra o hedonismo. As variantes de moralismo a incomodam.

Para Eduarda os valores morais são oriundos de sua educação através do avô e da sua mãe. As experiências da adolescência foram de forma coercitiva internalizadas por Eduarda. Para ela não viveu algumas coisas da idade, somente aos dezoito anos começou a vivenciá-las. O crescimento emocional foi visto por Eduarda como tardio.

A disposição financeira foi desenvolvida por Eduarda a partir da convivência com o avô, que foi comerciante e organizado nas finanças. Para manter-se na

Argentina, Eduarda trabalha nas férias em uma fábrica. A disposição de cuidado com o corpo é fraca e mobiliza Eduarda a sentir que precisa melhorar.

Eduarda desenvolveu ao longo do tempo a disposição para crer que seus sonhos poderiam se realizar. A sua ida para Argentina a deixa satisfeita com todos os esforços realizados, desde o momento que precisou dar aula de idiomas ao chegar do intercâmbio, trabalhar na loja da família com o intuito de estudar na Argentina, já que tinha consciência das dificuldades financeiras para realizar esse sonho.

Imagem 19 – O retrato sociológico de Thomas Ravelli Correia



Fonte: acervo pessoal de Thomas Ravelli de L. Correia, 2017.

9.7 RETRATO SOCIOLÓGICO – THOMAS RAVELLI DE L. CORREIA – CHILE

A mobilidade em Recife não é fácil e todos os dias as pessoas correm, apertam-se entre os vendedores e comerciantes ambulantes que lutam pela sobrevivência, outras viajam para os empregos ou se deslocam para as escolas. No movimento do metrô, a cada estação, as pessoas constroem relações, pensam em suas vidas, conhecem novas pessoas, compartilham os sofrimentos e as vitórias e trilham as histórias de vidas.

Aos treze anos, Thomas³² saía de sua casa em Jaboatão dos Guararapes, entrava no metrô e seguia até a estação central em Recife. Sozinho, perspicaz e autoconfiante, Thomas buscava em sua viagem até a estação central do metrô livros emprestados para poder ler. Após pegar o livro, voltava para casa satisfeito consigo mesmo e em busca de novas aventuras através da leitura. A história de vida de Thomas pode ser contada a partir de sua experiência de infância de descoberta através da leitura. Foi no metrô do Recife que Thomas desenvolveu a apetência pela leitura e descobriu o mundo.

Thomas é um jovem negro, cabelos encaracolados, que se comunica com alegria e entusiasmo, demonstrando empatia e vivacidade diante da vida e durante o diálogo. Tem 28 anos, casado no momento da entrevista, mas atualmente separado, pai de Laura de sete anos e de Adrian de quatro anos. Atualmente reside em Maceió com a família faz nove anos.

Thomas nasceu em Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco, filho único de Maria da Conceição e de Alfredo Serafim em uma família nuclear pequena. Contudo, com uma família grande e participativa em momentos festivos. O pai foi apresentado como ausente na relação familiar.

As entrevistas ocorreram no período da tarde quando Thomas chegava do trabalho que desenvolve como engenheiro de produção em uma empresa privada em Maceió. Antes de iniciar as entrevistas, expliquei a Thomas sobre como iríamos construir o seu retrato sociológico. A sua reação foi tranquila e demonstrava como ele estava feliz em relembrar os momentos de sua vida e a experiência de intercâmbio do Programa Ganhe o Mundo.

³² Entrevista concedida por Thomas Ravelli de L. Correia autorizada através do documento de autorização de uso de imagem, som da voz, nome e dados conexos (Apêndice J) anexadas nesta pesquisa. Em todo o texto, utilizaremos como identificação da narrativa da entrevistada a indicação de fonte oral: (Thomas Correia, 2023).

Durante as entrevistas, a esposa acompanhava o processo sem aparecer na plataforma *Zoom*, no entanto a sua presença se tornou rotineira e assim como de seus filhos pequenos, que ficavam deitados na cama ao lado do computador. Não houve por parte de Thomas nenhuma dificuldade em compartilhar a trajetória de vida diante de sua esposa e filhos. O ambiente virtual de entrevista ocorreu mediante gravação de vídeo e voz da plataforma *Zoom*.

Durante as entrevistas, a sensação era de que a esposa estava monitorando o conteúdo que Thomas iria falar sobre si. Em certo momento, ela entregou um papel e perguntou se a entrevista seria uma terapia. Parecia haver algum incômodo da esposa sobre a participação de Thomas ao falar sobre as questões pessoais. Ao ver a entrega do papel, perguntei se o ciúme da esposa o incomodava. Ele disse que não. Na mesma hora, a esposa disse que monitora e fica de olho em Thomas.

Thomas demonstrou ser um pai amoroso, que se sente bem em viver esse papel social e emocional. Geralmente, ao chegar do trabalho, ele brinca com os filhos. A família também tem como prática jogar baralho. Eles apostam pirulitos que ele compra quando sai do trabalho.

Ao iniciar as memórias sobre a infância, Thomas retrata como foi agradável e feliz. Desde cedo o seu interesse em ler o fazia sair de sua casa em Jaboatão, pegar o metrô e ir buscar livros até a estação final em Recife, como explicamos. Nesse período havia uma biblioteca popular, e as pessoas poderiam levar para casa livros emprestados. Ele se recordou que, com treze anos, saía sozinho de casa para buscar os livros que gostava de ler. Thomas foi um estudante que vislumbrava um futuro distinto de sua realidade social. A influência de uma família amiga de sua mãe foi marcante em sua trajetória.

Ao cursar o Ensino Fundamental, tentou ser aprovado nas escolas técnicas ou SENAI. Havia o desejo de fazer a seleção e estudar em uma Escola Técnica. No discurso de Thomas, ao falar sobre o futuro, usou muito a expressão “precisava ter um diferencial no currículo” (Thomas Correia, 2023). Havia em Thomas uma preocupação com o futuro profissional e a mudança de sua realidade social.

Em 2010 Thomas conseguiu ser aprovado para a ETE de Jaboatão. O ingresso nessa escola facilitou o intercâmbio, pois estava inserida como escola participante do intercâmbio do PGM.

As disposições de planejamento e disciplina foram aplicadas na vida de Thomas desde o início da vida acadêmica. O mapeamento de oportunidades de futuro

e planejamento das ações, segundo Thomas, é resultado da influência da mãe e das pessoas com que ela mantinha amizade. A influência externa para a mudança de comportamento e ação de melhoria na vida de Thomas surgiu nas relações interpessoais da mãe na rede de amigos. A disposição de amizade e formação de rede influenciaram Thomas em suas decisões de futuro e interferiram em seu comportamento diante da vida.

A mãe tinha amigas cujas filhas cursavam a faculdade de Educação Física e tinham uma academia de referência em Jabotão. Outra amiga era pedagoga e trabalhava na Secretaria de Educação do Município. Na área de tecnologia, outra amiga de sua mãe trabalhava em Brasília e era diretora de tecnologia.

O convívio da mãe de Thomas e dele com essas amigas o influenciou em buscar novas oportunidades e lutar para conquistá-las. A mãe dizia a ele que, para vencer na vida, precisava estudar e ter um projeto de vida. Essas palavras foram internalizadas por Thomas e o acompanharam. A disposição para crer e sonhar de sua mãe se materializou na vida de Thomas, que internalizou os ensinamentos da mãe sobre a elaboração de seu projeto de vida. A família nuclear antes do intercâmbio consistia em sua mãe, sua avó e seus tios e primos.

Thomas não conhecia nenhum intercambista que pudesse ajudá-lo sobre as dúvidas, pois integrou a primeira turma para o Chile. A motivação para o intercâmbio foi ressaltada por Thomas como uma oportunidade de ter um diferencial na carreira. O seu objetivo foi fortalecer o currículo com a inserção de uma língua estrangeira. “Você realmente percebe que a fluência você pega quando vive. Quando você está lá no dia a dia realmente” (Thomas Correia, 2023).

Thomas apresentou a disposição de amizade e cativa os mais próximos a ele. As relações de amizade foram se consolidando e sendo fortalecidas com os amigos que de fato nutriam sentimentos positivos. Para Thomas muitos amigos tinham inveja dessa oportunidade internacional.

O resultado do intercâmbio foi publicado quando estava no curso de línguas do PGM. Ao saberem da notícia, os colegas festejaram o resultado. A despedida dos intercambistas na escola foi comemorada por todos. Eles fizeram uma festa surpresa com professores e funcionários para prestigiar os colegas intercambistas.

A disposição de planejamento e organização foi inculcada no comportamento de Thomas, que, com dois dias de antecedência, já estava com a sua mala pronta para a viagem do intercâmbio. “Foi um momento de ansiedade e expectativa” (Thomas

Correia, 2023).

O embarque foi um momento de despedida da família, que nunca tinha ficado longe de Thomas. Houve choro e um pouco de tristeza. Mas, Thomas disse que se acalmou, interagiu com os colegas e foi ficando mais leve. Quando todos estavam no avião, foi bem divertido e a turma pensava em aproveitar o momento.

Ao chegar ao Aeroporto do Chile, havia expectativas de Thomas de como seria a família. Não houve comunicação antes da viagem com a família chilena. Por isso, a expectativa era imensa. Quando chegaram ao Chile, os alunos souberam que iriam ficar em uma cidade próxima a Santiago chamada de Curicó. A cidade de Curicó ficava próxima à Cordilheira dos Andes e era pequena e aconchegante. Thomas ficou nessa cidade com os colegas: Alcineide, Bárbara, Walisson e Carol. Devido à localização, foi possível conhecer as Cordilheiras dos Andes e a neve.

Ao chegar houve troca da família que iria ficar com Thomas devido a um imprevisto que não foi explicado pela coordenação no Chile. O encontro com a família chilena foi ótimo e demonstrou como eles tinham interesse em receber intercambistas. A família era formada pelos pais (Cláudia e Sandro), pela irmã Michaela (adolescente) e por um irmão mais velho, o Cristian. O irmão morava em Valparaíso porque estudava na universidade.

A mãe chilena Cláudia era acolhedora e afetiva com todos. O pai também era afetivo e gostava de conversar sobre o Brasil. Durante o intercâmbio, o pai pediu para aprender português e, ao mesmo tempo, ensinava espanhol a Thomas. Ao conhecer a família, todos foram para um restaurante se confraternizar. Thomas foi o primeiro intercambista que a família recebeu. Foi uma nova experiência para a família e para ele. Havia expectativas de ambos para saberem como iria ser esse momento na vida da família e de Thomas.

O convívio com a família era harmonioso, acolhedor e agradável. A relação com a irmã mais nova foi um pouco difícil, pois ela tinha ciúmes. As reações emocionais da irmã Michaela ignoravam a presença de Thomas. Diante de suas reações, ele conversou com a mãe para saber o que estava acontecendo. Após essa conversa, a irmã começou a interagir e conviveram bem.

A relação com a mãe Cláudia foi tão afetiva que Thomas ainda hoje a chama de mãe. O pai adotivo Sandro, além de dialogar sobre a vida no Chile, explicou como desenvolvia o trabalho como engenheiro industrial. Essas conversas aguçaram a curiosidade de Thomas sobre essa área profissional e o influenciaram na escolha da

profissão posteriormente no Brasil.

A vida de Thomas socialmente era interativa e contava com o apoio dos amigos intercambistas do PGM: Babi, Iago, Aslon e Alcineide. Eram quatro em uma escola e dois em outra. As relações com os colegas da escola internacional foram facilitadas tendo em vista que Thomas estudava com quatro colegas intercambistas do PGM na mesma escola. No início demoraram um pouco para interagir com os outros colegas. Em pouco tempo, estavam interagindo e fazendo novas amizades.

As refeições eram compartilhadas pela família com interação entre eles. No Brasil, pela rotina, cada um colocava o prato e se alimentava. São distinções das famílias quanto ao hábito de se alimentar. O *habitus* que Thomas internalizou foi o de tomar suco de laranja todos os dias, assim como a família chilena. O trabalho doméstico em casa era de responsabilidade da mãe e ele não podia ajudar. Ele era proibido de fazer atividades domésticas por ser trabalho feminino.

O choque cultural de Thomas foi visto por ele como sem maiores problemas. O que mais o afligia era falar na língua nativa devido às diferenças de sotaque. Por ter uma simpatia que lhe é própria, acredita que isso contribuiu para que conseguisse se comunicar de forma efetiva. O tom de voz das pessoas chilenas em alguns momentos o deixava sem entender a língua. Ao longo do tempo, foi se adaptando e conseguiu se apropriar. Os chilenos falavam baixo, o que dificultava o entendimento. Com a convivência, Thomas aprendeu também a falar mais baixo e trouxe isso como mudança de hábito.

A dificuldade na experiência de intercâmbio que mais incomodou Thomas foi a relação com a irmã adotiva. A convivência entre eles foi difícil, pois a irmã demorou a aceitá-lo como integrante da família.

Durante os trinta primeiros dias, a irmã chilena não se comunicava com Thomas e agia de forma áspera ou ignorava a presença dele. O comportamento da irmã adotiva incomodava Thomas e o deixava triste.

Certo dia o irmão Cristian chegou para conhecer Thomas e por, brincar como ele, foi hábil em interagir com a irmã e ajudá-los a melhorar a convivência. Após esse momento, a irmã melhorou e eles interagiram.

A disposição cultural legítima foi desenvolvida por Thomas com a ajuda da família no Chile, que o levou para vários lugares, por exemplo festas, eventos, teatros, como também para conhecer a neve, sendo uma experiência distinta de todas as outras que ele tinha vivido. “Parecia um menino quando ganha um brinquedo.

Jogamos na neve, brincamos muito uns com os outros” (Thomas Correia, 2023).

A escola chilena era grande e com excelente estrutura física. Atendia ao público de fundamental até o Ensino Médio. A atividade de educação física era oferecida com diversas áreas que fazia a atividade ser prazerosa. A aula de inglês era também importante e incentivada para os alunos se tornarem fluentes. Durante o intercâmbio, Thomas identificou que havia mudança na pronúncia de algumas palavras ou outras expressões idiomáticas que são próprias do Chile e só são aprendidas no convívio com a cultura.

As relações interpessoais eram bem produtivas com professores, colegas e funcionários na visão de Thomas. Somente o professor de Artes parecia não gostar de Thomas. Na aula de artes, o professor pediu para eles desenharem. Ele desenhou um tucano, e a colega, uma girafa. O professor demonstrou que não gostou do desenho de Thomas.

Ao falarmos sobre a contribuição do intercâmbio para a sua vida, Thomas disse que a experiência de intercâmbio mudou a sua vida pessoal e profissional. Foi durante o intercâmbio que ele conversou com o pai chileno sobre a área profissional e conheceu o curso de engenharia industrial, que no Brasil é engenharia de produção. O retorno dos intercambistas ocorreu de forma tranquila e sem dificuldades.

Havia nos estudantes satisfação e maior segurança na volta na visão de Thomas. Como os intercambistas já tinham notas para a aprovação, então não precisaram se preocupar em intensificar nos estudos para as disciplinas da escola. A situação deles era mais confortável que a dos outros colegas. Mesmo assim, participavam de todas as atividades.

As atividades da escola ainda estavam em processo, pois foi o ano do ENEM. Então, todos estavam focados em ser aprovados em algum vestibular.

As mudanças comportamentais de Thomas, após o intercâmbio, não foram perceptíveis inicialmente para os amigos próximos, embora ele tivesse consciência de que se sentia uma pessoa diferente de como foi antes da viagem.

Ao pesquisar sobre as profissões inicialmente, Thomas pensou em cursar logística ou administração. Mas, após ouvir a experiência de seu pai chileno com engenharia de produção, identificou que tinha relação com o que ele gostaria de trabalhar. A universidade que oferecia Engenharia de Produção seria a UFRPE. Como Thomas não conseguiu ser aprovado em no curso, resolveu estudar em uma faculdade privada. Aos dezoito anos, passou no vestibular para a faculdade privada e

ganhou bolsa integral através do Prouni para estudar em Maceió.

Ele tinha passado na UFRPE e na UPE para o curso de Administração. Mesmo tendo passado nas duas universidades públicas, resolveu estudar Engenharia de Produção numa faculdade privada em Maceió por entender que seria melhor para a sua carreira profissional. A decisão de ir embora de Jaboatão foi apoiada por sua mãe e pelo restante da família.

9.7.1 A intersecção das teorias elisianas com a sociologia de escala individual de Lahire

A experiência de intercâmbio de Thomas influenciou a adoção de novas disposições, o fortalecimento de disposições inculcadas em sua psiquê, a mudança de percepção de mundo, a maior maturidade emocional, a compreensão dos princípios que nortearam o processo civilizador, a ampliação de teias de interdependência e a compreensão de como as configurações se organizaram.

O curso universitário e a profissão de Thomas surgiram na interação com o pai adotivo no Chile. A descoberta da área profissional e o espelhamento são vistos nos relatos do pai adotivo, que influenciaram a vida pessoal e a profissional de Thomas.

As entrevistas com Thomas foram distintas das dos outros estudantes, pois apresentou uma configuração familiar ativa. Durante as entrevistas, a esposa acompanhava o processo, os seus filhos menores ficavam deitados na cama e também ouviam os relatos do pai. Em algumas questões a esposa chegou a perguntar se a entrevista seria uma terapia. A impressão é de que estava incomodada com o momento. Contudo, Thomas não deu importância e nem se sentiu constrangido em falar de si, da experiência e da família.

Nesse momento da vida, Thomas estava casado e feliz com a família que construiu. Após meses, ao enviar as fotos para a tese, identifiquei a falta da foto da esposa. Ele disse que não está mais casado e agora está solteiro.

O amor de Thomas pelos filhos e a sua realização naquele momento foi algo visível e destacável. De fato, Thomas estava feliz em viver o papel paterno e isso fazia parte do sonho.

A primeira experiência compartilhada de Thomas em seu encontro com a leitura de livros na estação central do metrô do Recife foi uma cena que me reportou ao filme Central do Brasil. O metrô foi retratado como um local de histórias de vidas e da

personagem que ocupou o papel de escrevedora de cartas.

As disposições de leitura e liderança se inscreveram em Thomas e se consolidaram ao longo de outras experiências. Thomas, ao longo de sua travessia, foi vítima do racismo e sofreu *bullying* na escola. Foi no Ensino Fundamental que os episódios de violência contra ele se estenderam até antes do Ensino Médio.

O racismo foi uma das causas das agressões que, além de o fazer sofrer, interferia na forma como Thomas não aceitava o cabelo negro encaracolado. A cada corte de cabelo, ele procurava não deixar o cabelo crescer muito para não ouvir dos colegas frases como: “cabelo ruim” e “nego do cabelo duro”.

Elias (2000), ao analisar a relação entre “estabelecidos-*outsiders*” em Winstson Parva, cidade fictícia em que realizou o estudo sociológico etnográfico, descreveu o preconceito como uma arma utilizada pelos estabelecidos para depreciar os *outsiders*, menosprezá-los, estabelecendo uma relação desigual como se fossem detentores da “boa sociedade”. O grupo agressor, os estabelecidos, implantava um sentimento de inferioridade social e de estigmatização. O resultado da tensão conflituosa entre os dois grupos foi a distorção da imagem dos *outsiders* sobre si.

A autoimagem de Thomas o deixava incomodado e cabisbaixo durante o Ensino Fundamental. No Ensino Médio, as agressões se repetiam, contudo não tinham o efeito de outros períodos.

Com o nascimento da filha, Thomas foi questionado pela zeladora de seu trabalho, que é uma mulher negra, se deixaria o cabelo dele “esticado” ou seria um exemplo para a filha de que se aceita como homem negro. O confronto com a zeladora promoveu em Thomas ressignificação e aceitação imediata do cabelo de sua filha, que nasceu também encaracolado.

A base familiar de Thomas consistiu em sua mãe e avó, que foram mulheres marcantes em sua vida. Thomas as vê como mulheres fortes e batalhadoras. Assim como a família, as amigas de sua mãe também influenciaram a sua vida porque constantemente convivia com as amigas e ouvia sempre conselhos para estudar e ter emprego.

Thomas desenvolveu desde cedo a vontade de estudar em um curso técnico para trabalhar. A origem humilde pode o ter motivado a buscar melhoria financeira. O ingresso na Escola Técnica em Jabotão proporcionou a participação no intercâmbio.

Foi visível que Thomas ampliou as disposições de planejamento e disciplina desde cedo. Ao se preparar para o intercâmbio com dois dias de antecedência, as

malas estavam preparadas. Thomas internalizou que precisava ter um diferencial na carreira e que uma nova língua iria ajudá-lo a avançar. A consciência da importância do intercâmbio para a carreira foi influenciada pela disposição de amizade de sua mãe, que tinha uma rede de interdependência que os orientava sobre o futuro. O contexto social em que estamos inseridos pode influenciar a formação de *habitus* que, quando internalizados, poderão resultar em mudança de comportamento.

A gênese do desenvolvimento de Thomas foi a mãe que, desde cedo, dizia que ele precisava de um projeto de vida. A disposição de crer e sonhar foi apreendida com a mãe e moveu a vida de Thomas para materializar os sonhos que almejava. O intercâmbio foi visto por ele como a concretização do sonho em conhecer uma nova cultura, a neve e outro idioma.

A configuração da família chilena foi harmoniosa e receptiva na chegada de Thomas. Posteriormente, a irmã adotiva criou ciúme da relação de Thomas com os pais que eram amorosos. Depois de algum tempo, o conflito foi resolvido através da participação do irmão adotivo que não morava mais na casa. Os pais dialogavam muito com Thomas sobre o Brasil. O pai adotivo pediu para aprender português e ensinava espanhol a Thomas. Entre eles havia uma relação de troca afetivo e de apoio.

Thomas foi o primeiro intercambista recebido pela família e havia expectativas de ambos. A relação com a mãe chilena foi tão intensa que Thomas a chamava de mãe. A relação de afetividade com o pai e o diálogo influenciaram a escolha profissional de Thomas e o ajudaram a decidir qual curso iria estudar.

Durante o intercâmbio, a rede de amigos intercambistas do PGM se manteve ativa e atuante. Eles se protegiam, dialogavam, conversam de seus sofrimentos, dúvidas e se fortaleciam. Eles utilizavam como tática de sobrevivência o apoio mútuo. Thomas também utilizou como tática de enfrentamento as dificuldades da experiência de intercâmbio a rede interdependente de amigos do PGM e o país. Ele sente que é uma pessoa afetiva e que isso o ajuda nas relações interpessoais. Nas dificuldades da vida Thomas mantém o bom humor e a ideia de que as coisas podem melhorar e isso atrai as pessoas.

A família chilena não tinha *habitus* muito distintos do Brasil. Um dos *habitus* que Thomas internalizou foi tomar suco de laranja. Outro *habitus* que Thomas aprendeu foi falar mais baixo. No Brasil ele foi acostumado a falar alto. No Chile a família falava baixo e era entendida.

Na casa os papéis eram definidos e Thomas foi proibido de realizar atividades domésticas. Havia a cultura patriarcal. Thomas, que foi educado por sua mãe e avó ajudando em casa, achou estranha a proibição de sua mãe chilena. Mas, aceitou e entendeu como costume cultural. A família chilena tinha uma vida com várias oportunidades de desenvolvimento das disposições culturais, que foram internalizadas por Thomas. Eles viajaram, foram para teatros, festas e esquiaram na neve.

A língua inicialmente foi difícil de ser entendida porque os chilenos falavam baixo. Com o tempo, Thomas internalizou o idioma e se comunicava muito bem com todos.

A experiência de intercâmbio é vista por Thomas como uma transformação de sua vida pessoal e profissional. As mudanças em seu comportamento não foram perceptíveis ao chegar do intercâmbio de imediato. À medida que o tempo passou, as pessoas começaram a dizer que Thomas não era mais o mesmo e estava diferente após a viagem.

Imagem 20 – O retrato sociológico de Lucas Victor de Carvalho Gomes



Fonte: acervo pessoal de Lucas Victor de Carvalho Gomes, 2017.

9.8 RETRATO SOCIOLÓGICO – LUCAS VICTTOR DE CARVALHO GOMES – URUGUAI

A história de vida de Lucas³³ foi compartilhada de forma remota através do auxílio da tecnologia (*Zoom*). O registro inicial da primeira cena da entrevista pode ser destacado com a presença marcante do espaço reservado, a imagem de Nossa Senhora da Conceição que o acompanha em sua mesa, viagens e experiências em todos os lugares em que ele transita. Lucas tem quadros na parede e imagens em diversos tamanhos que ele leva quando viaja ou realiza alguma ação importante em sua vida. A Nossa Senhora da Conceição se personifica em uma santa que ele reconhece como protetora e que cuida dele.

Sentado em seu escritório, com uma estante que contém diversos livros, guarda a imagem de Nossa Senhora da Conceição. Devoto fervoroso e católico praticante, Lucas narra a sua trajetória de vida permeada da presença da fé em diversos momentos de sua história.

A vida de Lucas pode ser retratada como de um jovem de vinte e quatro anos que baseia a sua existência em sua fé em Nossa Senhora da Conceição e em Deus. A devoção de Lucas pode ser caracterizada nas promessas que já fez à santa, no cumprimento dos milagres e em sua participação efetiva na missa como prioridade. Desde a infância, foi coroinha e passou o seu desenvolvimento até a fase adulta envolvido diretamente nas atividades da Igreja. Sua narrativa contém elementos da fé e a intervenção divina em sua vida, tendo a fé como o elemento principal de sua estrutura humana.

O relato de Lucas demonstra uma vida de superação e fé em Nossa Senhora e em Deus. A religiosidade e a sua entrega às práticas católicas fazem parte de sua rotina e conduzem a sua forma de ver a si e ao mundo. A disposição religiosa de Lucas foi estruturada em seu desenvolvimento desde criança e continua sendo uma disposição com intensidade e força em sua vida. A apetência pela religiosidade norteia as narrativas de suas memórias.

³³ Entrevista concedida por Lucas Victor de Carvalho Gomes autorizada através do documento de autorização de uso de imagem, som da voz, nome e dados conexos (Apêndice K) anexadas nesta pesquisa. Em todo o texto, utilizaremos como identificação da narrativa da entrevistada a indicação de fonte oral: (Lucas Gomes, 2023).

As primeiras recordações da infância foram das idas à Igreja Católica e de algumas dificuldades financeiras da família nessa época. Desse momento lembrou o diálogo com a avó: “Eu perguntava, voinha, tem alguma outra coisa para comer? Aí ela dizia, tem pão torrado. E aí eu imagino o quanto deve ter sido sofrido pra ela” (Lucas Gomes, 2023).

Lucas iniciou a entrevista recordando como superou as dificuldades de aprendizagem na escola. Foi reprovado na alfabetização e em muitos momentos ficou de castigo sem recreio, porque não sabia escrever a palavra “maçônica”. A reprovação na alfabetização foi explanada sem ressentimento ou dor. Até a antiga quarta série, considerou-se um aluno mediano. Na quinta série, houve mudança de atitude e começou a estudar. “Tomei gosto pelos estudos na quinta série e nunca mais parei” (Lucas Gomes, 2023).

Lucas não gostava de ir para a escola desde criança, e isso foi reforçado pela sua avó, com que compartilhou as memórias de sua educação. Ao entrar na van para a escola, Lucas ficava com raiva porque não gostava do ambiente escolar. A professora Amália alfabetizou Lucas e dela ele se recordou com carinho.

Aos cinco anos aprendeu a jogar xadrez e banco imobiliário com o seu tio de adoção. Ele é marido da irmã de sua mãe. Ele é do Exército e sempre foi transferido para outras cidades e, com isso, não mantém mais contato. O jogo de vídeo game não era atrativo para Lucas, que gostava de brincadeiras mais próximas da realidade ou sobre história medieval.

As lembranças da relação com os professores na alfabetização foram destacadas no trabalho das professoras Natália e Janine. Elas eram irmãs e o ensinaram. No Ensino Fundamental, Lucas se lembrou com afetividade também das professoras Clélia e Morgana. Ele vê o papel docente como fundamental em sua formação educacional

Na educação de Lucas, o pai não interferiu, pois em sua visão ele deveria se dedicar, no início da vida, a passar em um concurso público e depois estudar. Os avós, que foram responsáveis por sua educação, pensavam o contrário. Eles investiram primeiro na formação para que Lucas fosse competitivo em concursos no futuro. Atualmente a avó insiste que Lucas ingresse no Mestrado e sempre cobra dele que invista o seu tempo nesse objetivo. Os avós acompanharam cada etapa da vida de Lucas e torcem para o sucesso.

Desde a educação infantil, a sua avó monitorava o desempenho de Lucas, sentava com ele para estudar e pagava também uma professora de reforço para ajudá-lo. No Ensino Fundamental, a professora Rebeca estudava com Lucas todos os dias. Nas reuniões de pais, os avós participavam ativamente.

O Ensino Fundamental foi vivenciado na escola particular até o sexto ano. Nas séries seguintes até a finalização do Ensino Médio, a sua formação ocorreu na escola pública.

9.8.1 Os avós e a educação protetora

A relação de Lucas com os avós é de proteção, educação, apoio e maternagem. Desde pequeno, ele foi criado por seus avós e residiu em sua casa. A sua avó tem sessenta e sete anos e é cuidadora da casa. O avô tem setenta e quatro anos, fez o curso técnico e trabalhou na companhia de trem. Em sua casa, as atividades são divididas e cada um tem uma função definida. O seu avô é responsável por fazer a feira. Vitor ou a avó anotam e ele compra a lista de produtos. A sua avó fica em casa e cuida das atividades domésticas.

Quanto ao temperamento dos avós, eles são tranquilos desde que um não interfira na rotina do outro. Algumas dificuldades de seu relacionamento ocorre por questões que são administradas e em seguida estão juntos e conversando enquanto vêm a televisão. O conflito entre os avós acontece porque a avó reclama que o marido não limpa as coisas direito. Para facilitar o trabalho de sua avó, Lucas comprou uma lavadora de louça, que reduziu o seu trabalho. Outro ponto de conflito ocorre sobre o momento de cuidar das plantas e colocar a água.

A avó é diabética e toma insulina aplicada pelo avô três vezes ao dia. Quando o avô esquece de aplicar a insulina nela, há um aumento no nível de estresse. Um joga a culpa para o outro. Após se desentenderem, fazem as pazes e vão assistir Netflix juntos.

Para a organização da casa, cada um cuida de seu quarto. Nas áreas externas como terraço, garagem e quintal, Lucas ajuda e é responsável pelos cachorros. Os avós acordam cinco ou seis horas da manhã e começam o dia assistindo ao programa “Hora um” para saber das notícias. Durante o dia, eles assistem e cochilam, cada um em sua cadeira.

A mãe (Elisângela) mora no Rio Grande do Sul em Bagé e o pai (Ricardo) em Paulista (Pernambuco). Aos três anos, os pais se separaram e as memórias de Lucas surgem após a separação. O motivo da separação foram as aventuras fora do casamento de seu pai. Ao saber dos detalhes, a sua mãe acabou o casamento. A relação era turbulenta com muitas brigas e discordâncias.

A mãe é professora de Geografia, trabalhava em três escolas e cursava Direito durante a infância de Lucas. Por isso, ele ficava com a sua avó. O seu pai foi motorista de ônibus quando Lucas foi para o intercâmbio e posteriormente se tornou policial militar em Pernambuco. Ao falar sobre o seu pai, lembrou que, quando tinha sete anos, assistia àquela novela da Globo “O beijo de um vampiro” no Hospital da PM quando estava doente e era o local em que seu pai trabalhava. A recordação da novela fez Lucas destacar que estudou história e que alguns temas que tenham história o interessam muito.

A relação com o bairro de Campo Grande, onde morava em Recife, era tranquila, ainda assim Lucas vivia o tempo todo dentro de casa. No bairro conhecia as idosas e sempre as cumprimentava. Geralmente elas eram da Igreja e, por ser coroinha, as pessoas o conheciam.

Os amigos Ricardo e Lizandra moravam duas quadras depois, e eles se viam duas ou três vezes por semana, assim como os amigos Pedro Paulo e Mariana. A casa ficava perto da Igreja de Nossa Senhora do Bom Parto e do Sagrado Coração de Jesus. Lucas frequentava essas igrejas intensamente.

Na infância Lucas gostava de brincar de professor. Não gostava de brinquedos modernos, somente de brincadeiras que tivessem alguma coisa medieval como castelo e história. Nesse momento, a situação econômica da família apresentava vulnerabilidades, sendo assim, os brinquedos eram os mais simples. Para Lucas os brinquedos não eram de boa qualidade. Aos doze anos, a situação econômica da família melhorou, e ele começou a ganhar brinquedos melhores. Lucas tem dois irmãos. Um irmão por parte de pai (Mateus) e outro de mãe (Enzo). O seu irmão Mateus tem dezesseis anos, e Enzo tem sete anos.

A convivência com o pai é cordial. Quando é possível, almoçam juntos quando ele está em João Pessoa. O pai de Lucas é evangélico e por isso optaram em não batizar Lucas. A mãe é católica não praticante. Os avós católicos praticantes educaram Lucas na religião católica. Lucas optou por se batizar na Igreja Católica e atuar como coroinha até a fase da adolescência.

A relação com os irmãos é harmoniosa e, devido à distância, não há uma rotina presencial, mas sempre se comunicam uma vez por semana por telefone ou *WhatsApp*. A mãe passa as férias em João Pessoa e convive com Lucas e com os pais nesse momento. A falta de intimidade com irmãos devido à distância incomoda um pouco. No entanto, quando estão juntos, aproveitam esse momento importante para eles. O seu irmão Enzo é mais presente, pois está mais próximo de João Pessoa.

Em sua vida, houve uma situação conflituosa que resultou em mudança e transformação em sua vida. Lucas relatou que, quando cursava a antiga quinta série, não gostava de estudar. Nesse contexto, a mãe queria o apoio financeiro do avô para comprar um carro. O seu avô queria usar o dinheiro para pagar uma escola particular para o neto. Mesmo se considerando um péssimo aluno, em sua visão, queria estudar na escola particular.

A escola escolhida pelo avô custava quatro vezes a escola que Lucas estudava nessa época. Durante esse impasse, Lucas discutiu com a mãe e ela disse que ele não tinha capacidade para estudar nessa escola. Diante da fala de sua mãe, Lucas se sentiu triste e precisou perdoá-la posteriormente. O avô não aceitou ajudar a filha a comprar um carro e resolveu investir na educação de Lucas. Após esse momento, Lucas resolveu estudar e parece ter mudado a chave em sua mente. Para ele foi um fato negativo que o ajudou a mudar a postura diante da vida. “A partir dali eu comecei a estudar” (Lucas Gomes, 2023).

A apetência em estudar se originou após o conflito familiar e a negativa de sua mãe em acreditar que o investimento do seu avô seria melhor na compra de um carro ao invés de pagar outra escola para Lucas. O comportamento de Lucas foi modificado, e ele começou a gostar de estudar.

A vida de Lucas após esse conflito familiar foi preenchida com várias atividades como: reforço escolar, natação duas vezes na semana, inglês três vezes, karatê uma vez, violino e idas à missa (terça, quinta, sexta, sábado e domingo).

A relação com a mãe mudou após três meses quando eles conversaram e ela foi perdoada por dizer que ele seria incapaz de dar conta dos estudos na escola particular. Sobre o local de estudo, o espaço para estudar foi organizado no Ensino Médio. Durante o Ensino Fundamental, não havia local para estudar. Lucas estudava em qualquer lugar da casa, mesmo porque ele não gostava de estudar. Com o ambiente organizado, foi mais fácil adquirir uma rotina de estudo com uma mesa, ar condicionado e prateleira com os livros. Na organização do tempo de estudo, Lucas

leu um livro que o ajudou a administrar melhor a gestão do tempo. Ele aplicou a técnica do livro, otimizando o tempo e melhorando os resultados.

A relação com os avós é afetiva e protetora. Para Lucas eles são o amor de sua vida. O incentivo à educação surgiu desde cedo e para isso viabilizaram as condições. A sua mãe também foi incentivada a estudar. Ela tem graduação, pós-graduação e atuou no ensino como professora. A disposição para leitura e ter hábito para tal prática foi incentivada pelos avós. A ida com os avós para a missa ou ao centro da cidade tinha também um diferencial que seria a compra de livros. Quando ia com a avó para a bênção de São Félix na Igreja da Penha, além do brinquedo, ganhava um livro.

A livraria escolhida era a Livro 7, que na época tinha um grande acervo. Havia uma rotina dos avós de Lucas com ele quando iam para o centro da cidade ou para a missa. O incentivo à leitura era algo visível na vida deles. O seu entendimento sobre o investimento na educação de seu neto foi citado por Lucas como especial em sua vida. A disposição intelectual e cognitiva de Lucas foi despertada pelos avós desde cedo e o influenciou a seguir com a carreira acadêmica e de estudos.

A memória marcante do momento infantil foi a ida para ver um navio da Marinha com o seu avô e conhecer o local onde ele trabalhava nas ferrovias quando era jovem. A ferrovia ficava onde se localiza a Casa da Cultura.

Ainda sobre a infância, recordou-se de um grande amigo chamado Ricardo, que se tornou professor de Matemática. Eles moravam na mesma rua e estudaram juntos da sexta série até a sétima. Estudaram também violino juntos. A rotina deles era de estudo e pouco tempo para brincar. Quando era possível, brincavam na rua de pega-pega e polícia ladrão.

As amigas Lizandra, Carolaine e Alessandra também faziam parte do círculo de amizade de Lucas. Lizandra cursa atualmente o Mestrado em Biologia. Os encontros eram constantes, pois tinha a mesma rotina. Lucas e Carolaine eram coroinhas da Paróquia da Igreja Católica. Com Ricardo fez a primeira comunhão. Somente Lizandra que é evangélica e não ia para a Igreja Católica. Os amigos, quando se reuniam, conversavam sobre diversos assuntos. Dentre os temas, tratavam sobre as questões de doutrina das igrejas, vestes litúrgicas, sobre leitura de livros, dentre eles: Código da Vinci e o Símbolo Perdido. As disposições de amizade e formação de rede de amigos de Lucas foi importante em sua vida e ainda o faz recordar de momentos do passado que o incentivam a fazer novas amizades. Os temas polêmicos

envolviam os professores, que, para Lucas, seria a velha fofoca. Nesse momento ele ri da situação e se recordou disso com saudade e alegria.

A relação dos amigos era prazerosa e bem produtiva. Lucas os via como pessoas diferentes, que se conectavam em diversos assuntos mesmo sendo diferentes uns dos outros. Um amigo citado por Lucas foi o Milton. Com esse amigo eles conversavam muito sobre astrofísica, sobre guerras, química e biologia. Mesmo não sendo católico, o seu amigo ia à missa e à bênção de Santo Antônio.

A disposição para a sociabilidade foi visualizada nas narrativas e demonstrou a interação com as pessoas que o cercam. Lucas se sente uma pessoa sociável, que tem desenvolvido a sociabilidade e a comunicação. A sua atuação como advogado requer uma comunicação assertiva em sua rotina. O contato com os amigos é constante mesmo com a rotina de cada um e com a distância.

As disposições de disciplina e do modo escolar pedagógico de aprendizagem foram apontadas na descrição de sua rotina escolar na adolescência. No período da adolescência, além das mudanças químicas e físicas em sua estrutura de desenvolvimento, Lucas lidava com uma rotina intensa de estudos e dedicação. Para que conseguisse resultados satisfatórios em sua vida, o tempo era cronometrado e seguia uma disciplina rígida. Ao sair às dezenove horas, chegava em casa, jantava e em seguida estudava mais um pouco.

9.8.2 A disposição religiosa marcante em sua vida

Os avós frequentavam Igrejas Católicas distintas. Sobre essa questão, Lucas perguntou aos avós a causa de não estarem juntos na mesma Igreja. Eles disseram que os pais tinham sido fundadores das Igrejas, e eles gostavam delas. E isso não os incomodava em nada.

Para Lucas ele não se vê sem religião ou sem Deus em sua vida. “Acredito que Deus é o que me preenche e me completa e me dar sentido. Não consigo me vê sem a devoção a Nossa Senhora da Conceição” (Lucas Gomes, 2023).

A subida ao Morro da Conceição é uma atividade religiosa importante na vida de Lucas. Desde pequeno, além de ser coroinha, participava de todas as atividades da Igreja. Atuou como coroinha até o segundo ano do Ensino Médio. A rotina desse período o impediu de continuar sendo coroinha. Como coroinha, precisava chegar mais cedo, preparar a roupa e os elementos da liturgia. A orientação vocacional era

realizada pelo padre da paróquia.

A força e a intensidade da disposição religiosa de Lucas o conduziram à busca de sua vocação. A vocação religiosa parecia algo que seria seguido na vida de Lucas. A busca por entender a si o fez iniciar a preparação para o sacerdócio. Ao iniciar a preparação com o Padre Franciscano, descobriu que não tinha vocação para viver o sacerdócio. Então, direcionou a sua vida profissional para cursar Direito e História.

A experiência educacional de Lucas no Rio Grande do Sul foi de um ano quando cursou o 9º ano do Ensino Fundamental. A infraestrutura das escolas apresentava melhor qualidade que as de Pernambuco. Mas, o ambiente de violência emocional vivenciado por ele com alguns colegas o constrangeu e o fez entender a relação preconceituosa que algumas pessoas do Sul e do Sudeste nutrem pelos nordestinos.

Na escola, Lucas sofreu discriminação por ser nordestino, e isso ele identificou na relação com os colegas. O hábito deles é que, quando alguém chega, cumprimenta os que já estão no local. Em certo dia, ele notou que um dos colegas não o cumprimentava. Incomodado com o esse gesto, Lucas perguntou porque ele não o cumprimentava, e o colega disse que preferia beijar o ânus do que apertar a mão de um nordestino.

Diante dessa situação discriminatória, racista e xenofóbica, Lucas foi até a diretoria e denunciou o colega. Os pais foram chamados na escola, e o colega parou de agir dessa forma se isolando de todos. O aluno, que estudava na escola desde criança, deixou de cumprimentar a todos a partir daquele momento.

Em outro dia, houve uma situação de preconceito em que, durante uma palestra sobre síndrome de Down com uma médica, duas alunas sentadas atrás da cadeira de Lucas sujaram a sua roupa. Ao pedir para retirarem, elas disseram que não porque nordestino não é gente. Lucas foi até a diretoria, e as estudantes foram chamadas até a direção para conversarem. A denúncia na diretoria não surtiu efeito, e as colegas continuaram com piadas e dizendo que nordestino não era gente.

Essas agressões verbais ocorreram quando Lucas tinha quinze anos, e, questionado sobre como sentiu, ele disse que buscava resolver o problema e denunciar. Não ficava remoendo a situação ou se sentindo inferior. Ele não entrava no jogo das colegas agressoras e tentava resolver o problema. A convivência com os colegas do Rio Grande do Sul ocorreu durante um ano, pois, no ano seguinte, Lucas voltou para Recife com o coração cheio de esperança em busca de seu sonho de ser

intercambista de Pernambuco através do PGM.

Durante o ano em que esteve nessa cidade, acompanhou as notícias de Pernambuco. Como tinha o hábito de assistir a jornais, assistiu à propaganda eleitoral em que o ex-governador Eduardo Campos falava sobre o PGM e o sonho de levar estudantes de Pernambuco para conhecerem o mundo. Ao assistir à reportagem, Lucas decidiu que iria viajar pelo PGM para ganhar o mundo. Sendo assim, voltou para Pernambuco, matriculou-se na escola pública e iniciou os seus estudos no Curso de Línguas.

Lucas tinha dúvida se entraria no Colégio Nóbrega ou Liceu (GP). Como o seu interesse não era o curso técnico, preferiu o Colégio Nóbrega. A escolha ocorreu após a análise da logística da localização de sua casa para o colégio, prevendo também rotas de emergência em uma possível greve.

A disposição analítica diante dos cenários se tornou um hábito de prever riscos ou situações. Lucas gostava de pensar vários cenários possíveis. As leituras do Ensino Médio sobre planejamento e resultados, inclusive de William Douglas, o ajudaram a desenvolver o planejamento nas ações realizadas. Esse livro trata sobre minimizar as chances de riscos. Como ensinamento, Lucas lembrou que levava para escola uma bolsa com remédios como prevenção a possível necessidade.

A gestão do tempo também foi trabalhada por ele no Ensino Médio. Lucas notou que estava perdendo muito tempo em sair de casa porque tinha que procurar a roupa. Para resolver comprou uma cômoda e resolveu passar ferro uma vez por semana.

A disposição para esportes é fraca no comportamento de Lucas, que, durante a vida escolar, não gostava de praticar exercícios ou esportes. Não gostava de futebol e só jogava queimado com os colegas. Atualmente, por questões de saúde, treina na academia musculação.

O Ensino Médio de Lucas foi realizado na Escola Nóbrega em Recife por ser uma escola integral. A rotina diária era intensa e, em alguns momentos, desgastante. A dificuldade apontada foi a alimentação dos alunos, que não tinha muito sabor pela quantidade de alunos e comida produzida. A gestão do tempo dentro da escola poderia ser otimizada em sua visão. A alimentação se baseava em carboidratos como bolacha, e isso incomodava Lucas, que entende que os estudantes teriam direito a uma alimentação saudável com nutrição adequada. A consciência pela luta dos direitos coletivos e individuais surgiu em Lucas quando ainda criança e acompanhava a sua avó no hospital para acompanhamento médico.

No Ensino Médio, os avós organizaram uma estrutura no quarto para atender as necessidades de estudo. O quarto tinha ar condicionado, mesa e cadeira com uma estante de livros. Na parede colocava avisos, tarefas para realizar e agenda. Devido às condições da alimentação da escola, o seu avô levava todos os dias o almoço para Lucas. No terceiro ano do Ensino Médio, Lucas estudou no pré-vestibular para reforçar as aprendizagens.

Os professores do Ensino Médio marcaram a vida de Lucas, pois tinham um cuidado especial com os estudantes. A turma de estudantes da sala de Lucas ganhou um prêmio do Jovem do Norte/Nordeste. A professora que organizou faleceu de Covid 19. Os professores de destaque na vida de Lucas foram: Amparo de Biologia, Mário Magalhães, Samuel e Fábio da disciplina de Física. O professor Amparo se destacou pela atenção e pela preocupação em ensinar. O professor Fábio, conhecido como Fabinho, adotava a pedagogia da presença.

As disposições de liderança e organização surgiram desde criança durante as atividades da Igreja e na escola. Lucas foi coroinha da Igreja Católica até a adolescência. Ao pensar sobre o fato de ser líder, atribui à experiência religiosa esse despertar sobre como lidava com a organização dos detalhes antes da missa e ajudava os colegas na preparação na sacristia. Na escola desde a quinta série, quando mudou o comportamento e resolveu gostar de estudar, estava atento às demandas externas da sala de aula e apoio aos docentes.

No Ensino Médio, gostava de fazer trabalhos coletivos e individuais. Nos trabalhos, liderava o grupo desde a preparação até a conclusão das atividades. Para otimizar, cada colega ficava com a parte de que mais gostava. A colega Ana ficava com exatas, outro colega com ciências, e assim cada um tinha uma função no grupo. Nesse período de estudo no Ensino Médio, vários colegas se tornaram amigos. Os colegas Lavínia, Juliane e Ronaldo são amigos da escola com quem a amizade permanece até hoje.

O amigo Ronaldo convivia muito com Lucas. Eles faziam tarefas juntos, conversavam sobre livros e tinha uma parceria nos trabalhos. Os gêmeos Ícaro e Igor se juntaram ao grupo assim como Juliane. Eles se tornaram professores e atuam na área de ensino. A amiga Lavínia atua como dentista.

Lucas vivia uma vida intensa de estudo, que tinha também a intervenção de sua fé. O compromisso com a sua fé é impressionante e o fez seguir uma série de promessas feitas a Nossa Senhora da Conceição. Para passar no processo seletivo

do PGM, ele prometeu subir, antes de viajar, uma vez por mês, totalizando seis vezes, o morro para ver a Santa. Na véspera da viagem, faltava a última ida ao morro, e ele foi acompanhado de seu avô.

A disposição de disciplina foi ensinada por seu avô. Lucas se vê como alguém disciplinado e atribui essas características ao seu avô. Ele se dedicou ao trabalho ferroviário e amava o que fazia. Até hoje guarda um pedaço do trilho onde trabalhava. Do seu pai, lembra-se da determinação em realizar as coisas a que se propunha. Durante a sua vida, Lucas ouviu várias histórias de seu avô sobre sua vida e experiências.

A leitura marcante para Lucas foi do livro inspirado na rede ferroviária no governo de FHC: “O príncipe da privatária”. É um livro que faz uma crítica a FHC. O interesse por essa leitura se relaciona com o estudo sobre política, e Lucas se interessa pelo tema.

A aprovação na seleção do intercâmbio foi um momento especial na vida de Lucas e da família. Ao saber do resultado, os avós disseram a ele que poderia continuar contando com o seu apoio, pois, se era o sonho dele, iriam apoiá-lo. Lucas disse que começou a sonhar em 2012 quando soube do PGM e, até o momento de viajar, planejou as etapas. Para ele os sonhos na vida são cíclicos. A cada fase, ele pensa nas conquistas que quer realizar.

Na escola, Lucas foi o primeiro a ir para o Uruguai. A primeira turma do Uruguai foi a de sua escola. Isso aconteceu também na viagem para Espanha. Os seus colegas foram os primeiros a serem selecionados para esse país. Os professores da escola de Lucas apoiaram desde o primeiro momento a ida ao intercâmbio.

A preparação no curso de línguas do PGM o ajudou na comunicação e cumpriu os objetivos. Antes de iniciar o curso, ele leu e analisou o edital do PGM três vezes para organizar cada etapa e criar estratégias. No primeiro ano, a sua meta seria ter ótimas notas em português e matemática, pois essas notas poderiam definir a sua aprovação, como também intensificar o estudo de línguas. Para o estudo de línguas, Lucas assistia a filmes em espanhol, ouvia música e fazia as atividades do curso.

A dinâmica de estudo teve como resultado uma ótima nota no ENEM, em que poderia escolher os cursos de Medicina, Odontologia ou Direito. Lucas gosta muito de história e por isso assistiu a vários documentários sobre Roma, Grécia, Aristóteles, filosofia, sociologia e demais conhecimentos em espanhol.

As pessoas em nossa vida podem desempenhar papéis que nos ajudam em nosso crescimento. Para Lucas, algumas pessoas foram importantes antes, durante e depois do intercâmbio. As pessoas que foram importantes para que o intercâmbio ocorresse foram os seus avós e o seu tio (Ricardo) que faleceu.

Lucas conheceu seu bisavô que faleceu aos noventa anos. Ele conta que seu bisavô era negro e pobre durante a sua vida. Certo dia ele conversava com o seu bisavô quando ele lembrou de quanto era jovem em Recife e sofreu com o preconceito racial. Aos quatorze anos, o bisavô começou a trabalhar e comprou o primeiro carro. O trabalho consistia em transportar aterro de um lugar para outro. A vida de seu Bisavô, que como ele lutou e conseguiu resultados, foi destacada como um exemplo na vida de Lucas.

9.8.3 A descoberta do PGM e do intercâmbio

O apoio na decisão de ir para o intercâmbio foi dos avós. Quando souberam da possibilidade, eles disseram a Lucas que, se ele queria ir, seria apoiado por eles. A decisão de participar do intercâmbio foi de Lucas ao ver a reportagem sobre o PGM no guia eleitoral do ex-governador Eduardo Campos, como citamos anteriormente.

No processo durante o intercâmbio, os professores ajudaram, a equipe da GRE coordenado por Márcia Telma, a Madre Superiora da Escola no Uruguai e a família adotiva.

A escola no Uruguai era confessional e Católica. Lucas se sentia muito bem, pois a religião ocupa em sua vida algo fundamental e especial. Ele disse que se sentia em casa quanto às práticas confessionais realizadas.

Lucas se considerou em uma relação mais próxima à afetiva com algumas pessoas. Dentre elas, os pais do Uruguai, o irmão adotivo Bruno, a Madre Superiora da Escola e dois colegas do PGM. A relação com o pai uruguaio era bem próxima, pois ele tinha estudado história. A convivência com a família uruguaia foi produtiva e Lucas se sentia como integrante da família. Na casa morava os pais e seu irmão uruguaio.

As disposições de poder e posição social fizeram parte do contexto em que Lucas estava inserido no Uruguai. A família do Uruguai recebia constantemente diversas pessoas da cidade para jantar ou conversar. As relações de poder da família foram narradas como demonstração de sua posição na sociedade. Eles recebiam o

bispo da cidade, políticos e pessoas influentes. Essa rotina não incomodava Lucas, que interagia com a família e convidados.

A relação com os colegas intercambistas do PGM era bem tranquila e de apoio entre eles. Um dos colegas chamado Pablo estudava com Lucas na mesma sala de aula. A relação com os colegas da escola foi bem produtiva e sem nenhuma prática de *bullying*. A maioria dos colegas da escola participava na mesma paróquia católica.

O intercâmbio contribuiu na perspectiva de Lucas para mudanças em sua forma de ver a vida e o mundo. Uma das aprendizagens mais significativas foi aprender a estudar e seguir os seus objetivos. A aprovação no intercâmbio foi um marco em sua vida que ele leva para todos os lugares.

Os problemas são resolvidos por Lucas com estratégia, e isso ele contou ao recordar-se de quando precisou apresentar o projeto do intercâmbio no mesmo dia de avaliação na escola. Lucas tinha que apresentar o projeto de intervenção na GRE e o professor da escola queria uma atividade para a nota. O professor se recusou em aceitar a ausência de Lucas, que teve que pedir intermediação da coordenadora do PGM e da Gestora da Escola, sendo resolvido posteriormente e sem o prejudicar.

Diante dos conflitos e dos confrontos, Lucas aplica como tática estratégica a análise do problema e tenta criar soluções para a problemática. Esse método ele disse aplicar em tudo na vida. Lucas desenvolveu uma disposição estratégica diante dos problemas e capacidade analítica de agir diante dos obstáculos.

No terceiro ano do Ensino Médio, a turma era barulhenta, mas participativa. Nas relações interpessoais, não havia nenhum problema entre eles. Existiam vários grupos na sala que trabalhavam juntos. O único desconforto era que os colegas chegavam suados do futebol e faziam barulho. Mesmo assim, alguns iam dormir em outras salas, outros estudar e todos faziam o que queriam. O único conflito era que alguns queriam dormir e outros estudar.

O fato ocorrido com o seu cachorro Apolo incentivou Lucas a dedicar-se mais à fé e à religião. A leitura da Bíblia é prazerosa para Lucas, que vê em si e nos católicos a falha em não estudar as escrituras com mais dedicação.

A frustração mais significativa para Lucas ocorreu quando não passou na seleção para o Colégio da Polícia Militar. Ele queria muito ser aprovado nessa escola. Além do sentimento de frustração, outro fato que marcou a sua vida foi a morte de seu tio devido ao câncer. O tio ajudava muito Lucas em sua vida. Constantemente eles conversavam sobre diversos assuntos. As histórias conversadas entre eles eram

norteadas sobre política, economia, finanças e qualquer assunto do momento. Mesmo não tendo terminado o Ensino Médio, o seu tio trazia muita experiência para o diálogo.

A participação de seus avós em sua vida e formação é destacada por Lucas como muito amor e gratidão.

O sacerdócio e a possível vocação foram temas que permearam a vida de Lucas durante muito tempo. Para sanar suas dúvidas, ele fez uma preparação franciscana e, após a formação, desistiu. Após o curso, entendeu que não teria vocação para se tornar padre, mesmo que ame a Igreja Católica e pratique com esmero a atividade religiosa. O seu compromisso com a Igreja e a religião em sua visão não pode ser atribuída somente ao incentivo de seus avós, pois eles frequentam sem tanta intensidade como Lucas.

Uma das coisas que os une é a devoção em Nossa Senhora da Conceição. Os avós e Lucas são devotos e dedicam as suas preces a ela. A sua avó também é devota de Santa Luzia de Santo Expedito.

Na vida de Lucas, dois cachorros (Valérios e Penélope) preenchem a sua afetividade e o acompanha diariamente em sua rotina em casa. Eles são criados como filhos e muita afetividade. O reencontro com eles após o intercâmbio foi especial e com muita alegria. Quase perdeu o passaporte quando foi abraçá-los no aeroporto. O diálogo é a base das relações familiares na casa de Lucas. A cada novo projeto, o seu avô sentava a sua avó e Lucas e conversava sobre qual casa iria construir e quais caminhos iria seguir para realizar a tarefa.

As refeições são realizadas cada um em seu horário individual normalmente. Enquanto se alimentam, assistem à televisão como hábito de todos.

As questões morais descritas por Lucas foram forjadas por sua inserção na Igreja. No período de nossa entrevista, foi o carnaval. Ao questionarmos sobre o que ele pensava do Carnaval, ele disse que não gostava por ser uma festa violenta. Os avós gostavam no passado de participar dos blocos líricos, e a sua mãe também ia para o carnaval. Lucas disse que gosta das músicas do carnaval da década de setenta pois existe uma produção cultural importante. Em sua infância, lembrou quando seu avô ouvia as marchas de carnaval em casa. Ele guarda em sua memória as músicas de Amelinha.

A disposição ascética com o cumprimento de regras morais e valores religiosos é praticada por Lucas. A quaresma é um momento importante para Lucas, que ele segue religiosamente. A sua alimentação tem a proibição do consumo de carne e a ida aos momentos de missa na Igreja.

O retorno foi um dia difícil, mas sem maiores dificuldades emocionais. O problema que deixou os estudantes preocupados foi que o visto não era de estudante e sim de turistas. Isso os deixou apreensivos. Lucas não sabe o motivo do visto não ter sido de estudante. A dificuldade destacada por Lucas foi a troca do idioma de português por espanhol após a volta. Foram cinco meses falando em espanhol e interagindo no idioma.

A chegada ao Aeroporto foi emocionante e deixou Lucas feliz em reencontrar os seus avós. O seu pai e irmão estavam naquele momento esperando a volta de Lucas. “Eu fiquei contente professor, fiquei muito contente” (Lucas Gomes, 2023).

O retorno à escola ocorreu bem, foi prestigiado na escola por colegas e professores. A meta de Lucas foi recuperar os conteúdos que não tinha estudado e se preparar para o ENEM.

Lucas analisa que a cultura do Uruguai apresenta algumas diferenças do Brasil. A alimentação é diferente de sua realidade. Tanto no Uruguai como no Rio Grande do Sul, a carne é um alimento presente todos os dias nas refeições. Às onze da noite eles estão jantando no Uruguai.

A classe média no Uruguai é maioria, então as condições de vida são privilegiadas em comparação ao Brasil. A estrutura social do Uruguai foi vista por Lucas com condições de vida em que as pessoas não apresentam vulnerabilidades sociais e econômicas como o Brasil.

A experiência de intercâmbio em sua percepção não o fez mudar emocionalmente diante das relações interpessoais com familiares, amigos ou colegas. A principal mudança apontada foi acreditar que pode conquistar os seus sonhos. A experiência de intercâmbio contribui para o desenvolvimento da disposição para crer e sonhar de Lucas.

9.8.4 O *habitus* em transferibilidade no Uruguai

A transferibilidade de disposição foi verificada no *habitus* de Lucas quanto à sua dificuldade de acordar. Lucas tem dificuldade para acordar cedo e no Brasil o seu avô o acordava todos os dias. No Uruguai o seu irmão adotivo assumiu o papel de seu avô e todos os dias acordava Lucas para ir para escola.

Lucas, devoto de Nossa Senhora da Conceição, viajou com uma réplica pequena dela em seu bolso na camisa para o Uruguai. Todos os lugares a que vai a

leva com ele. Ele entende como uma obra de arte cada peça, mas que tem significado de fé.

9.8.5 A pandemia e o agravamento da saúde

A prática de esportes não foi algo que Lucas pensava que seria importante em sua vida. Por estar acima do peso nesse momento, resolveu se dedicar aos exercícios na academia por recomendação médica. O seu peso atual é de cento e vinte e quatro quilos. Após a academia, está com cento e seis quilos. A sua avó reclama constantemente que Lucas precisa emagrecer. Mas, continua cozinhando comidas de que ele gosta e que engorda.

O hábito de Lucas era comprar pizzas e pastéis duas vezes por semana. Em média eram quinze pastéis e duas pizzas. Com a pandemia, isso ficou mais intenso devido à ansiedade.

Com as dificuldades de saúde, Lucas buscou ajuda de um psicólogo e psiquiatra que diagnosticou com depressão e TDH. Esse quadro foi iniciado durante a pandemia. Em 2015 a depressão foi diagnosticada após três anos da vivência do intercâmbio do PGM. O diagnóstico também se relaciona com o Burnout devido às pressões da profissão e às cobranças diárias. Por orientações médicas, Lucas tem reduzido atividades profissionais para a sua saúde mental.

Na quaresma, para substituir a carne, Lucas utiliza o queimo e excede no uso desse alimento. O comportamento de Lucas oscila nas disposições ascéticas e hedonistas. A oscilação o deixa desconfortável e com prejuízos à sua saúde. A luta com a balança não se iniciou na fase adulta e sim desde a adolescência. Lucas estudava comendo o tempo todo.

A relação de Lucas com o corpo é de insatisfação, pois ainda não conseguiu atingir o emagrecimento desejado e necessário para manter-se com saúde. Ele sempre esteve com sobrepeso, mas não tinha problemas de saúde. Existe uma tentativa contínua de reduzir a quantidade de comida para se sentir melhor.

A medida em que o tempo foi passando, Lucas adquiriu prazer em ir para a academia treinar musculação. Foi durante o TCC que ele desenvolveu a vontade de participar de forma mais intensa. Após essa mudança de hábito, Lucas se sentia melhor em suas obrigações e rotina.

A vaidade ou culto a si não é uma necessidade para Lucas. Constantemente ele escuta a sua avó dizendo a ele que se organize melhor. “Menino se ajeita” (Gomes, 2023). Os cuidados consigo mesmo não são uma preocupação com Lucas, assim como, o corte do cabelo. É preciso a sua avó reclamar para que ele se cuide. O papel exercido por sua avó é de mãe que o corrige constantemente sobre a necessidade de melhor o cuidado de si. A sua avó se preocupa para que Lucas sempre esteja apresentável principalmente no trabalho.

Ao discorrer sobre as suas frustrações, Lucas recordou que, durante a universidade, não conseguia fazer estágio na área de Direito. Foram mais de vinte entrevistas e nada aconteceu.

9.8.6 Machismo no ambiente de trabalho e distinção social

A descrição que Lucas faz do local de estágio em Direito é de um campo machista e elitizado. Por não ser de João Pessoa, ele sentia que não tinha chance de estagiar nos escritórios. Em sua visão, para ocupar essa função, a pessoa ou é filho de alguém ou é uma mulher bonita. Ao fazer seleção pública para estagiar em órgãos da administração pública, Lucas conseguiu estagiar na área que desejava e hoje consegue espaço em escritórios privados de advocacia.

Durante a formação universitária, Lucas estagiou em órgãos públicos federal e estadual, em escritórios privados e no escritório do Presidente da OAB.

A área profissional em Direito ocorreu no estágio no escritório do Presidente da OAB da Paraíba, e isso o ajudou a lidar com diversos públicos. O trabalho na Igreja também contribuiu para o desenvolvimento de competências de liderança e no trabalho com pessoas.

O seu trabalho atual é realizado em duas escolas em que leciona a disciplina de História. Lucas gosta de dar aulas e se sente realizado com a profissão. Os seus alunos são jovens, característica que o estimula na dinâmica acadêmica.

A participação nos locais de estágio só aconteceu quando Lucas fez uma promessa para a Nossa Senhora da Conceição. Certo dia ele conta que, depois de várias recusas dos locais de estágio, fez uma promessa para a sua santa de devoção. Lucas compartilhou o que prometeu à santa, mas pediu para não ser escrito no texto. Concordamos e podemos informar ao nosso leitor que, mais uma vez, a fé em sua santa moveu a vida de Lucas e ele avançou em sua jornada de vida.

Os cuidados com o corpo ainda é um desafio para Lucas. A sua avó cozinha bem e oferece constantemente a ele diversos pratos, como: lasanha, pastel, tortas, bolos, refrigerante e sucos. A avó de Lucas é diabética, mesmo assim come doces e bolos.

Lucas apresenta um quadro de hipertensão desde os dezesseis anos e ingere remédios para controle da doença. O hobby preferido é a leitura de livros e viajar. Para se divertir, Lucas encontra os amigos nos cafés da cidade e nos restaurantes para conversarem. As músicas que ouve são católicas ou evangélicas. Prefere lugares calmos e tranquilos ao invés de agitação. A vida acadêmica faz parte de sua história de vida e por ele é incentivada mediante cursos de aperfeiçoamento. Gosta de assistir Netflix com séries históricas e educativas.

Lucas conversa muito com os avós e perguntou se ela se sentia feliz. Ela disse que sim em alguns momentos e em outros não, pois está com diabetes e ainda não se aposentou com a idade que tem.

O projeto de vida e as prioridades da vida são coisas que se complementam na vida de Lucas. O seu sonho é passar num concurso público e ter estabilidade. O mestrado é outro sonho almejado por Lucas em sua vida. As preocupações em sua vida consistem em entrar em um cargo público efetivo.

Lucas busca o contato com a religiosidade e alimenta em sua vida uma rotina de preces e rezas com frequência constante na Igreja Católica. É seu costume realizar o momento de consagração de sua fé. Em 2014 ele iniciou a consagração à Nossa Senhora da Conceição. Até o ano de 2023, ele se consagrou no mês de março. Geralmente isso acontece em dezembro no dia vinte cinco.

A cerimônia de renovação é vista por Lucas como um momento de renovação espiritual. Ao perguntarmos se pensa ainda em ser padre, Lucas ainda disse nutrir dúvidas quanto a sua vocação. Normalmente ele tem participado da renovação com leigos que são pessoas preparadas pela Igreja Católica. Esse ano será um padre o responsável pela renovação. O local de sua renovação será realizado na zona rural de João Pessoa, onde Lucas ajuda como voluntário no projeto social para tratamento de pessoas com dependência química. Será na comunidade de Santa Rita em Ourilândia. A padroeira da cidade é a Nossa Senhora da Conceição.

A ciência e a fé são coisas possíveis de conciliar para Lucas, pois não vê sentido viver a vida sem compreender as ações da ciência e da religião.

As entrevistas foram realizadas após o carnaval de 2023 e, diante da festa, conversamos com Lucas sobre a sua percepção da festa popular. Nesse período ele se dedicou a leituras e descanso. Não participa do carnaval, mas cumpre a quaresma e não come carne. Para ele é um sacrifício necessário que o leva à reflexão sacrificial do cristianismo.

Lucas foi diagnosticado, após vários testes, com TDH. Atualmente está sob acompanhamento de um psiquiatra e psicólogo seguindo medicação orientada. A vida intensa com muitas atividades pode ser uma forma de lidar com o TDH, que agora ele descobriu, e o ajuda para a redução de ansiedade e o tranquiliza.

Lucas se vê como uma pessoa feliz que conquistou vários sonhos. Ele atribui à universidade a ascensão econômica e a melhoria no padrão de vida.

Os amigos Vinícius, Andréia, Adalto, Rayna, Marcela e Marcelo, Lucas conheceu na faculdade. A relação deles foi sendo construída a cada aula vaga e regadas com café e muito diálogo.

Certo dia um dos colegas fez a sua festa de aniversário em uma boate em João Pessoa. Lucas e outro amigo não foram. Para ele o ambiente o incomoda um pouco. O fato de ter amigos diferentes dele motiva Lucas a continuar a amizade, pois entende que ser diferente e respeitar cada um a sua particularidade o fazem uma pessoa melhor. A disposição de tolerância diante de comportamentos diversos ajuda Lucas nas relações interpessoais e de como ele vê a si.

Lucas é professor de História e leciona em escolas privadas em João Pessoa, onde reside. Como objetivo de vida, se organiza para participar da seleção para o Mestrado em Direitos Humanos do Centro de Ciência Jurídica.

A atuação profissional de Lucas é realizada também em um escritório de advocacia durante a semana e no sábado desenvolve o trabalho de voluntariado de um projeto social em Santa Rita. No dia de voluntariado, leciona direitos humanos para pessoas em processo de libertação das drogas em uma igreja evangélica.

A frequência de participação na Igreja foi reduzida devido às ocupações profissionais. Contudo, Lucas sempre encontra um tempo para as suas práticas religiosas. No dia de sábado, às vezes encontra os amigos para tomar um café e conversar.

Lucas integra um grupo de pesquisa do Projeto de Extensão do Instituto de Direito Civil Constitucional em João Pessoa. O grupo apoia a comunidade carente que tem câncer oral de faringe, sanando dúvidas jurídicas sobre as questões de saúde e

direitos. O atendimento é gratuito e voltado às pessoas da cidade de Santa Rita. A dedicação de Lucas é tão expressiva que ele recebeu o título de cidadão de Santa Rita pela Câmara Municipal por ajudar pessoas que sofrem com o câncer e precisam de apoio jurídico para lutar pelos seus direitos.

Lucas também recebeu o título de cidadão paraibano da Assembleia Legislativa por serviços prestados no centro acadêmico às comunidades da Paraíba. Em Santa Rita, Lucas ajudou na elaboração de quatro ou cinco projetos para a cidade. Dentre eles o plano de prevenção ao suicídio e de fibromialgia. Neste projeto foi proposta a criação de carteiras de identificação para as pessoas que sofrem dessa doença. Diante dessas premiações, os seus avós e os familiares se sentem orgulhosos com o destaque recebido de Lucas. O seu avô sempre diz que sabia que ele iria longe.

Para Lucas ajudar os que precisam é um princípio bíblico proposto por Jesus. Nesse momento ele se recorda das palavras de Jesus, que defendia os mais vulneráveis, os que tinham fome e sede de justiça.

A experiência religiosa ocorreu no ano da morte do Papa João Paulo II em 2005. O avô é devoto de Nossa Senhora da Conceição e dedicava reza à santa. Todos os dias, o seu avô rezava diante de Nossa Senhora da Conceição, e Lucas não entendia o que ele estava fazendo. Para ele o avô estava conversando com um boneco.

Nesse contexto o cachorro Apolo desapareceu e deixou Lucas muito triste. Aos sete anos, de idade Apolo era o amigo de Lucas e os dois brincavam muito juntos. Com o desaparecimento de Apolo, Lucas repetiu o gesto do avô e foi conversar com a Nossa Senhora da Conceição e pediu para que ela o trouxesse de volta. Com a promessa feita à santa, horas depois, Apolo reapareceu com fome, mas bem de saúde. Um homem trouxe Apolo de volta para a sua casa. O cachorro, quando estava perdido, só chorava e não comia nada.

A devoção à Nossa Senhora da Conceição o acompanha onde ele for. No Uruguai, em 2005, ele entrou no país com a sua imagem pequena. Há um grande significado para Lucas levar a santa a qualquer lugar que ele vá. A Santa o acompanhou para a sua viagem para o Rio Grande do Sul em 2013 e para a viagem para o intercâmbio no Uruguai. Lucas coloca a Santa na mala de viagem pequena para não se separar dela.

A segunda experiência religiosa ocorreu em 2015 no dia de seu aniversário. Nesse dia sairia o resultado do PGM, mas foi adiado. No momento de crisma na Igreja,

Lucas pegou um papel que descrevia uma passagem bíblica em que falava sobre os sinais de Deus na terra. Foi a mesma mensagem que Lucas abriu no dia que iria fazer a prova do PGM. Eram mensagens iguais em evangelhos diferentes. Para Lucas seria a confirmação da palavra de Deus em seu coração. “Eu notei um sinal muito marcante da presença de Deus” (Lucas Gomes, 2023).

O terceiro momento de experiência religiosa de que se recorda tem relação com a vocação sacerdotal. Na mente de Lucas, ele ouvia que não poderia correr da vontade de Deus, que Deus estava o colocando em prova ou teste. Diante dessa fala em sua mente, pediu a Deus um sinal. Em seguida escutou o microfone do padre dizendo que Deus enviaria para todas as nações. Essa experiência o ajudou a pensar se deveria se tornar franciscano.

A ida para João Pessoa teve o intuito de cursar Direito e participar de encontros vocacionais da Diocese. A rotina da universidade impossibilitou a participação de fato nos encontros da Igreja.

Aos vinte e quatro anos, Lucas acredita que, durante a vida, pode ser acumulado algum arrependimento. Um arrependimento de que se recordou foi o fato de não ter se esforçado para aprender inglês. O seu avô investiu muito em cursos, mas Lucas não gosta do idioma. Com isso, não evoluiu na aprendizagem da língua.

A mudança interna que Lucas considera uma das mais importantes foi voltar a acreditar em seleções públicas. A aprovação do PGM o ajudou a ressignificar a frustração anterior de não ter conseguido passar no Colégio Militar.

O acompanhamento da equipe do PGM na GRE (Márcia Telma) e dos Coordenadores Regionais foi importante para o processo de intercâmbio.

9.8.7 A intersecção das teorias elisianas com a sociologia de escala individual de Lahire

A experiência de mobilidade acadêmica de Lucas foi marcada pela forte disposição religiosa que foi desenvolvida ao longo de sua história de vida.

A família nuclear de Lucas teve a participação educativa de seus avós, que, desde a infância, cuidavam dele e o educaram como filho. Com a separação dos seus pais, quando tinha três anos, foi educado pelos avós. A participação de sua mãe foi importante, contudo os avós suprimam as necessidades emocionais, financeiras e educativas de Lucas em todas as dimensões.

A descrição de Lucas sobre o amor que sente pelos avós, que chama de vinhos, é carinhosa e demonstra que na vida somos acolhidos por pessoas que nos amam.

A fé em Nossa Senhora e em Deus marcaram a vida de Lucas e permearam a narrativa de suas entrevistas. Devoto fervoroso e católico praticante, Lucas não consegue ver a sua existência sem o uso da fé e da crença em milagres. As diversas idas ao morro da Conceição para pagar as promessas à Nossa Senhora fizeram parte da vida religiosa de Lucas. Ao ser aprovado no PGM, prometeu que subiria uma vez por mês ao morro e assim cumpriu. Um dia antes da viagem, fez a última ida ao morro acompanhado de seu avô, que o influenciou para a disposição de disciplina diante da vida e do trabalho.

A disposição religiosa é forte em seu comportamento e intensa com grande apetência, que, em alguns momentos, o faz refletir se o sacerdócio seria o lugar de viver a vocação. Lucas iniciou a preparação com um padre franciscano e nesse momento descobriu que não teria vocação para dar continuidade. Mas, durante as entrevistas, disse que tinha dúvidas ainda. Em 2023 Lucas fará a renovação de seus votos de consagração à Nossa Senhora e se prepara durante o ano para esse momento especial em sua vida.

Em sua trajetória, dois momentos marcaram a sua religiosidade. O primeiro momento foi quando o seu cachorro Apolo desapareceu. Após horas de preces à santa, o cachorro voltou. E o outro momento foi a aprovação do PGM.

As questões morais e os valores foram inculcados na psiquê de Lucas e foram descritos em suas narrativas. A disposição ascética, como o cumprimento de regras morais e valores religiosos, é praticada por Lucas em períodos como o carnaval. Ele cumpre as orientações da Igreja Católica e a quaresma. Respeita a prática do carnaval, contudo não se vê na festa.

As recordações da infância, da adolescência e da idade adulta não podem ser dissociadas da influência socializante da Igreja, de que participou como coroinha da infância à adolescência. A sua religiosidade é uma marca constante em seu diálogo e vida seja com todas as imagens dos santos em seu escritório em casa seja a imagem pequena que carrega consigo aonde quer que vai de Nossa Senhora em seu bolso.

A experiência escolar de Lucas foi inicialmente difícil e sem apetência em estudar. A mudança de comportamento ocorreu quando ele foi confrontado por sua mãe, que não acreditava no investimento em educação em uma escola privada mais

cara e com outros recursos pedagógicos. Devido ao fato de que Lucas não gostava de estudar, a sua mãe acreditava que seria melhor que o seu avô substituísse a escola de Lucas pelo apoio na compra de um carro. Diante desse conflito o seu avô não aceitou e colocou Lucas em outra escola com maiores condições de estrutura e recursos pedagógicos. Os avós sempre acreditaram no potencial de Lucas e investiram em sua formação.

O confronto com a sua mãe fez Lucas mudar o comportamento, que, ao sentir-se desafiado, começou a estudar, adquiriu apetência para fazê-lo e hoje não se vê sem leitura, estudo e pesquisa. Lucas se tornou professor de história e advogado. Lucas precisou perdoar a mãe e restabelecer com ela o diálogo. O amor que estava envolvido e o cuidado dos avós preencheram as dificuldades de relacionamento com a mãe, e ele a perdoou.

A transformação de seu comportamento o conduziu para aulas extras, reforço, esporte, inglês, aula de música e constante ida à igreja quase todos os dias.

Os avós de Lucas foram também importantes no incentivo à disposição de leitura em sua experiência educacional.

As memórias da infância de Lucas tiveram como registro as experiências com o seu avô nas visitas aos navios da Marinha.

O diálogo constante como os avós incentivou Lucas ao desenvolvimento da disposição intelectual e cognitiva que o influenciou para a carreira acadêmica e de ensino posteriormente. Os avós tinham o *habitus* de, todas as vezes que iam para o centro de Recife, passarem na antiga livraria Livro 7 e comprarem um livro para Lucas. Ele ganhava um brinquedo e um livro. Havia em seus avós clareza sobre a importância da leitura e da educação. A mãe de Lucas foi também incentivada a estudar até o Mestrado.

A descrição de Lucas sobre como os avós incentivaram a sua mãe a estudar e a ler apontou que eles reconhecem a educação como um investimento importante. Os avós repetem com Lucas o mesmo cuidado de que ele tivesse uma educação de qualidade. Mesmo diante da resistência de Lucas em gostar de estudar no Ensino Fundamental, os avós acreditaram que ele poderia mudar e aproveitar a oportunidade. A ida à livraria como rotina agregada é um *habitus* que os avós transmitem a Lucas e que ele, até esses dias, dedica-se a ler e frequentar livrarias e cafés. A sua atuação profissional como professor de história e advogado nascem da educação de seus avós. Elias (1994) salienta que a posição social em que o indivíduo está inserido é

designado e moldado pela estrutura em que está envolvido e pela rede humana a que pertence.

As disposições de amizade e formação de rede de amigos auxiliaram Lucas durante a sua formação humana e de interação. Os amigos da igreja ou da escola compartilharam os momentos de brincadeiras e fraternidade. Lucas tem facilidade em criar vínculos afetivos por sua comunicação, empatia e diálogo. A rede interdependente de Lucas é diversa com pessoas distintas. Ele tem amigos evangélicos, católicos e sem vínculo religioso. Para ele o que importa é a pessoa e não as diferenças.

A disposição para a sociabilidade foi identificada em toda a trajetória de vida de Lucas. A sua apetência por ajudar e socializar-se o conduziu para a advocacia para o seu apoio nas comunidades carentes com o uso dos direitos humanos. Lucas apoia comunidades carentes e os orienta sobre temas relacionados à área de Direito. A sua atuação de destaque culminou com o reconhecimento da Câmara Municipal de Santa Rita como cidadão de Santa Rita pelos serviços prestados à comunidade, assim como o título de cidadão paraibano da Assembleia Legislativa.

No Ensino Médio, Lucas utilizou disposições adquiridas em sua travessia educacional. As disposições de organização, gestão do tempo e disciplinas foram utilizadas de forma intensa na obtenção de resultados para o intercâmbio e sua vida acadêmica.

O encontro com o PGM ocorreu quando Lucas morava no Rio Grande do Sul e viu a propaganda eleitoral através do ex- governador Eduardo Campos na televisão. Desde o primeiro momento em que soube do PGM, Lucas, que residia no Rio Grande do Sul com a mãe, resolveu voltar para Recife para participar do intercâmbio. No espaço escolar nessa cidade, Lucas vivenciou um dos momentos mais difíceis de sua vida que foi o *bullying* na escola que frequentava.

O preconceito e a xenofobia foram materializados em situações de violência através de um dos colegas que o tratou com discriminação por ser nordestino. Lucas notou que um dos colegas não se aproximava dele e o questionando o colega disse: “prefiro beijar o ânus do que apertar a mão de um nordestino”. A frase agressiva deixou Lucas magoado, contudo foi imediatamente para a diretoria e denunciou o colega. A escola agiu de forma direta e objetiva, e o estudante deixou de falar com todos. Em outra situação, colegas o agrediram dizendo que nordestino não é gente. Lucas não ficava magoado e guardava para si mesmo o sentimento negativo. Ele reagiu de forma rápida e denunciava as situações discriminatórias.

A volta para Recife foi tranquila, e a escolha da escola foi realizada através de sua disposição analítica e da logística. Lucas gosta de pensar em diversos cenários para minimizar riscos.

Lucas demonstrou as disposições de autonomia e planejamento ao voltar para Recife e participar do processo seletivo do PGM. A gestão do tempo o ajudou a dividir as atividades do estudo de línguas com as disciplinas do Ensino Médio.

A disposição para esportes é fraca no comportamento de Lucas, que, segundo recomendações médicas, precisa malhar na academia, pois está acima do peso e não está feliz com a sua imagem corporal. A compulsão por comer massas, pizzas e pasteis contribuiu para que Lucas estivesse acima do peso. Existe uma oscilação das disposições hedonistas com ascéticas. Lucas sabe que precisa parar de comer massas, contudo não tem conseguido o resultado de que precisa. A disposição para cuidar de si, do corpo e das emoções apresenta-se ainda enfraquecida, mas, com investimento nessa área, tem conseguido ir para a academia e tratar das emoções com a ajuda de psicólogo e psiquiatra.

Foi durante a pandemia que Lucas descobriu que tem TDH e depressão. A sua ansiedade e a compulsão alimentar como prazer têm relação com a sua condição emocional. As pressões da rotina e a carga de trabalho também resultaram também no Burnout e nas dificuldades em sua saúde mental.

As questões emocionais são importantes para a condução da vida dos indivíduos. Lucas, em sua história, relatou uma das frustrações que o incomodaram, que foi a dificuldade em estagiar na área de Direito. O campo de estágio para a área de Direito, em sua visão, é machista e elitizado. Depois de vinte tentativas, resolveu fazer seleção para estagiar na OAB. Para Lucas a sua aprovação está atrelada à fé. Somente após pedir à Nossa Senhora, obteve a aprovação com que sonhava. O conteúdo da promessa não pôde ser compartilhado pelo entrevistado.

Os problemas para Lucas desde o Ensino Médio são resolvidos a partir da análise das dificuldades e da busca de estratégias que sejam assertivas. As disposições analítica e estratégica para resolução de problemas se desenvolveram ao longo das experiências. A experiência de mobilidade no Uruguai foi para Lucas um momento de aprendizagem e apreensão de novas disposições.

A escola católica com professores padres e freiras pareceu para Lucas um presente de Nossa Senhora em que se sentia em casa e feliz.

A família do Uruguai tinha uma rotina distinta dos outros pais da escola porque recebiam constantemente políticos, o bispo, padres e a rede interdependente de poder

da elite. O *habitus* da família era sofisticado com vários rituais civilizados. Houve claramente a identificação de várias redes configuradas que transitavam na casa que Lucas ficou hospedado e foi adotado pela família. Lucas se sentia tranquilo diante dos ritos da sociedade uruguaia e em sua participação.

A descrição que Lucas faz de como era o funcionamento da casa de seus pais uruguaios se assemelha com alguns elementos da sociedade de corte analisada por Elias. Diversos atores frequentavam a casa: bispo, padres, políticos e empresários. A família constantemente oferecia jantares e visivelmente existia uma rede interdependente de poder e influência. Para Elias (2001), a sociedade de corte é constituída através de figurações que se estabelecem pela rede interdependente que os une em interesse mútuos.

Na escola confessional e católica, a Madre Superiora foi importante durante a experiência de Lucas. Os estudantes do PGM criaram uma rede interdependente entre si como uma estratégia de manter-se no intercâmbio. Durante o intercâmbio, Lucas levou a dificuldade em acordar cedo, por isso, assim como no Brasil que o avô o acordava, o seu irmão uruguaio o acordava todo dia. Houve com isso a caracterização da transferibilidade de disposição.

As aprendizagens da experiência de mobilidade foram demonstradas nas narrativas de Lucas durante as entrevistas. A forma como ele expõe os fatos, a coerência e a clareza em seus relatos demonstram como Lucas, que na infância teve dificuldade na alfabetização, superou todas as dificuldades.

A disposição linguística para o estudo do idioma espanhol foi desenvolvido, e ele se tornou fluente em sua interação no Uruguai com todos os atores.

O sonho atual de Lucas é ser aprovado em um concurso público e ter estabilidade, assim como ser aprovado no Mestrado.

A rede de amigos de Lucas foi constituída de amigos do Ensino Médio e da faculdade. Eles têm o hábito de se reunir para tomar café e conversar. Certo dia ele foi convidado para o aniversário de um dos colegas em uma boate. Mesmo incomodado com o ambiente, ele foi e participou da festa. A disposição de tolerância também foi apresentada por Lucas em sua narrativa ao relatar o respeito que tem às pessoas mesmo com suas diferenças.

A relação com os docentes da escola foi próxima e afetiva. Lucas exerceu liderança na sala de aula na realização de trabalhos e no apoio aos docentes em suas experiências escolares. A disposição de liderança foi visível para Lucas e na visão dos professores.

Imagem 21 – O retrato sociológico de Sarah Monteiro da Silva



Fonte: acervo pessoal de Sarah Monteiro da Silva, 2018.

9.9 RETRATO SOCIOLÓGICO – SARAH MONTEIRO DA SILVA – COLÔMBIA

A história de vida de Sarah³⁴ tem como contexto a cidade de Jaboatão dos Guararapes do Estado de Pernambuco.

O intercâmbio de Sarah foi realizado em 2018.1 para a Colômbia e representou a entrada do Programa Ganhe o Mundo neste país. Nesse período estava com dezesseis anos e iria completar dezessete.

As entrevistas realizadas com Sarah ocorreram de forma tranquila, pois ela tem um diálogo aberto e espontâneo ao falar sobre si mesma e sobre as suas experiências. Antes de iniciarmos, explicamos como seria a dinâmica das entrevistas e que ela se sentisse à vontade para nos contar a sua história de vida.

Sarah é uma jovem, com cabelos encaracolados, com um metro e cinquenta e três, casada, evangélica e frequenta a Igreja da Assembleia de Jaboatão. Estudou Teologia até o quarto período, discente de Pedagogia da UFPE, divide a sua vida entre a família, a igreja e a Universidade. Nas horas livres, vende produtos de beleza como reforço da sua renda familiar. As esferas sociais em que Sarah interage são: a igreja, a universidade e a escola em que trabalha.

Em seu momento de lazer, gosta de assistir a filmes e ir ao teatro. Em suas férias escolares no passado, tinha como atividade sair com os seus primos para o cinema. Essas atividades ainda são lembradas com muito carinho por Sarah.

Sarah não se vê como uma pessoa disciplinada ou que cultive comandos internos de controle. A sua alimentação não segue rigor de dieta mesmo tendo realizado tratamento para a redução de colesterol no momento da adolescência.

A relação com o corpo transita entre a satisfação e o incômodo, uma vez que reconhece que está acima do peso ideal. Essa oscilação pode ocorrer nas disposições ascéticas versus hedonistas. Sarah, em alguns momentos, sente-se satisfeita com o corpo e em outros momentos continua se alimentando com produtos que a deixam acima do peso. Mesmo assim, não consegue parar de comer frituras ou produtos que aumentam o colesterol.

Quanto à saúde, comentou que estava com o colesterol alto na adolescência e que tem hereditariedade para essa doença.

³⁴ Entrevista concedida por Sarah Monteiro da Silva autorizada através do documento de autorização de uso de imagem, som da voz, nome e dados conexos (Apêndice M) anexadas nesta pesquisa. Em todo o texto, utilizaremos como identificação da narrativa da entrevistada a indicação de fonte oral: (Sarah Silva, 2023).

O gosto musical é eclético e ouve diversos gêneros musicais, não havendo restrição para outras músicas. Não vê problema em ouvir qualquer música.

Ao acordar Sarah se levanta com alegria e muita energia. O seu esposo demora algumas horas para despertar mesmo acordado. Para ela Marcos é reservado e precisa de um protocolo ao levantar-se. Pela manhã, desde de cedo, Sarah faz diversas coisas, conversa com as colegas do trabalho, vê a internet, fala com familiares e faz o café, enquanto o seu esposo está levantando em silêncio.

A disposição religiosa exerce força e intensidade nas narrativas de Sarah e são descritas como fundamental em sua vida. Para ela as prioridades em sua vida são: Deus, o seu esposo e a sua família. Em sua visão, quando essas coisas estão bem ela consegue administrar a sua vida.

Na escola em que faz estágio, cuida de quatorze crianças com muita energia. As crianças são elétricas e não param. A rotina de dormir tarde e acordar cedo devido às atividades de trabalho e estudo tem causado um certo desgaste emocional. Entretanto, continua desenvolvendo as mesmas ações.

A dificuldade de cansaço tem resultado na procrastinação de algumas coisas no entendimento de Sarah, e isso a incomoda. A disposição hedonista de atender as demandas do corpo tem sido um mecanismo utilizado por Sarah.

Os pais se chamam Elizielma, de quarenta e oito anos, e Wellington, de cinquenta anos. Sarah é filha única, integra uma família com dez tios, primos e avós. O desejo de Sarah é no futuro ser mãe de duas crianças. Ela pensa como será a vida sem os seus pais. Para isso planeja ter uma família grande que possa suprir a falta dos pais.

A infância de Sarah foi dinâmica e com muitas atividades lúdicas e brincadeiras. Em suas exposições, Sarah se recorda que no dia de sábado, deixava a Bíblia, as obrigações e ia brincar com seus primos e amigos da rua de oito horas até meia noite.

Os pais se casaram jovens e tinham vinte e quatro e vinte e cinco anos na época. Desde cedo estiveram na igreja evangélica, e esse espaço socializante foi fundamental para as suas relações sociais. A mãe Elizelma tem uma fisionomia parecida com Sarah, mas o temperamento dela se parece com o pai. “Todo mundo fala que eu pareço muito com a minha mãe. E acho que eu puxei alguns traços assim da personalidade dela como do meu pai” (Sarah Silva, 2023).

Para Sarah a sua mãe é extremamente calma diante da vida e dos problemas. Na percepção de Sarah, falta à sua mãe voz ativa em determinadas situações. A

postura de sua mãe é de passividade. O excesso de calma dos pais a incomoda e prefere adotar uma postura mais ativa. Vê a sua personalidade como forte.

A história do casamento dos pais de Sarah é bem interessante, pois desvenda um segredo de seu pai, que foi descoberto após o casamento. O pai de Sarah escondia de todos que não era alfabetizado. A sua mãe contou a Sarah que casou e não sabia que o seu esposo não sabia ler e nem escrever. Certo dia ela começou a desconfiar e fez um teste. Pegou uma conta de luz e perguntou se era a letra “P” de porco. O seu pai disse que sim. Nesse momento a sua mãe descobriu que ele não sabia identificar as letras.

A descoberta da vergonha do pai de Sarah em não ser alfabetizado não alterou a relação deles. A sua mãe o orientou a procurar uma escola. Após esse momento, o seu pai se matriculou na EJA e estudou todas as séries. Ao concluir os seus estudos, adoeceu. Aos oito ou nove anos de idade, a família iniciou o processo de acompanhamento de saúde de seu pai. Ele descobriu que estava com câncer no sangue. Foi uma situação nova e que mudou a rotina da casa. O tratamento exigia uma rotina de consultas e exames contínuos.

A liderança da família foi exercida por sua mãe com mais intensidade. Mas, o pai opinava em alguns momentos. As lembranças de Sarah são de que, até os seis anos, sua mãe sempre foi presente e conduzia as coisas em casa porque o seu pai trabalhava o dia todo. Após essa idade, a mãe tornar-se de fato a pessoa que busca resolver os problemas. Nessa época a situação financeira da família era mais difícil.

Com a doença do pai, a mãe de Sarah precisou trabalhar, já que as condições financeiras ficaram difíceis para administrar. O seu pai não conseguia ficar muito tempo sentado ou em pé. Nesse contexto Sarah tinha a atribuição de cuidar de seu pai todos os dias após voltar da escola.

O cuidado contínuo com o seu pai teve como resultado um amadurecimento emocional precoce. Ela tinha que cuidar da casa e da alimentação do pai.

Acredito que eu amadureci muito cedo também. Por conta dessa questão de estar cuidando do meu pai, que precisava de um suporte, que estava na época eu estava muito debilitado. E aí teve um momento até que ele ficou internado mais de três meses” (Sarah Silva, 2023).

A rotina de cuidados interferia na vida de todos. Para facilitar a família se mudou para a casa de sua avó. A sua mãe estava indo do trabalho para o hospital, e isso estava afetando a sua saúde. A dinâmica após a doença de seu pai mudou a vida de todos. A dependência de seu pai fez a sua mãe resolver os problemas. Mesmo que

conversasse com todos, ela precisou ser mais ativa na vida. O pai continua doente em tratamento permanente. Ainda assim, para ajudar a família, ele trabalha como mototaxista. Nesse momento aguarda o benefício do INSS para que possa trabalhar menos e ajudar a sua mãe.

A família de Sarah é grande e gosta de se reunir e interagir muito na rotina da vida. Algumas tias e primos são bem próximos. Ela tem onze tias e tios e trinta primos.

As tias mais próximas com que Sarah tem vínculo e afetividade com mais proximidade são Kelyene e Keila. As duas tias convivem diariamente com a mãe de Sarah. As três irmãs vão juntas para a igreja ou outros locais quando podem. Existe entre elas fraternidade e parceria em todos os assuntos. A sua tia Keila é explosiva, e Aline é calma.

As festas em família são marcantes no final do ano. Nos aniversários dos avós, todos os filhos se reúnem. O seu avô tem setenta e nove anos, e a avó, setenta e oito. Sarah tem um tio que mora no Rio Grande do Norte, que todos os anos vem para passar os dias de festas com a família.

A infância de Sarah foi lúdica com os seus primos na rua com diversas brincadeiras, e isso a deixava feliz. O fato de ser filha única, mas, com uma família grande, supria as suas necessidades de relacionamento social e emocional. Eles brincavam de bola, barba bandeira e queimado. Eles passavam a noite toda acordados e faziam churrasco nos dias de festas.

A casa das recordações infantis é lembrada com saudosismo e desejo de retornar ao bairro. A sua residência era localizada perto de uma escadaria que apresentava certa dificuldade de acesso. Devido a essas dificuldades seu pai vendeu essa casa e comprou outra em uma rua em que não passava carros. Nessa segunda casa, Sarah disse que foi feliz e que brincava todo o tempo com os seus amigos.

As reuniões de família sempre foram animadas e com churrasco. As quatro horas da manhã todo mundo dormia. Isso acontecia na laje do quintal da casa dos avós. Eles gostavam de esperar o sol nascer. Após o sol surgir, eles tomavam banho e dormiam. Às dez horas, todo mundo levantava e começava tudo de novo. “Aquele coisa de estar junto. Isso é muito bom” (Sarah Silva, 2023).

A maioria das pessoas da família mora em Jaboatão em Pernambuco, um tio reside em São Paulo, outro, no Mato Grosso, e o tio mais presente, no Rio Grande do Norte. O tio Eliseu é o do Rio Grande do Norte, que mais visita a família nas festas de fim de ano. Mas, todos se encontram através do *WhatsApp*. Isso facilita a interação e

fortalece os vínculos.

A relação de Sarah com a escola foi marcante na alfabetização de acordo com as suas memórias. Ela se recorda com muito carinho das professoras Débora e Sandra. A professora Sandra é vista como carinhosa e legal. A professora Débora, como mais firme.

Na escola os amigos de Sarah eram em sua maioria os meninos. Ela achava as brincadeiras das meninas sem atrativos. Gostava das atividades dos meninos no Ensino Fundamental I. Em suas memórias, recordou-se de dois amigos dessa fase: Luan e Vitor. Eles sempre conversavam ou brincavam juntos na escola. No Fundamental II, Sarah interage mais com as meninas devido ao seu medo do toque e do contato físico.

O acompanhamento escolar de Sarah foi realizado pelo pai continuamente, pois a sua mãe trabalhava e ele tinha mais tempo devido ao tratamento da doença. Nas reuniões escolares, ele acompanhava o desenvolvimento de sua filha, que não apresentou problemas durante os anos escolares. O seu desenvolvimento ocorreu bem e sem problemas.

Na vida escolar de Sarah, não havia um ambiente exclusivo para estudar em casa. Ela estudava no quarto tarde e noite. Antes de dormir, revisava a disciplina para lembrar no outro dia. As lembranças das docentes Andréa e Gicélia não são agradáveis, pois as considerava carrasacas. A postura da professora Patrícia, pela sua demonstração de carinho, fazia bem à Sarah. As suas disciplinas favoritas foram: Matemática, Português e História.

A rotina de atividades de Sarah também foi apoiada por seus tios. Cada tio tinha a responsabilidade de ir buscá-la na escola. Não havia cobrança explícita sobre estudar, pois Sarah sempre gostou de fazê-lo. A sua primeira nota baixa aconteceu no Ensino Fundamental I. Sobre isso, disse:

Acho que eu era a terceira série. Eu tirei três e meio em ciências. Ainda lembro hoje. E aí eu cheguei em casa desesperada para contar pra minha mãe. Minha mãe reagiu super bem. Super tranquila. Disse: está tudo bem. Você estuda e vai passando na recuperação. Não tem problema não (Sarah Silva, 2023).

A alfabetização ocorreu sem maiores problemas ou dificuldades. A sua mãe disse à Sarah que ela se desenvolveu bem para a idade e de acordo com o que se esperava. Sobre essa fase, a mãe disse que todas as vezes que aprendia uma letra nova chegava em casa contando. Contudo, o seu pai não era alfabetizado. Ao mostrar ao seu pai as descobertas das letras, Sarah não sabia que ele não era alfabetizado, Por não falar a ninguém por vergonha.

No fim do Ensino Fundamental, Sarah precisou sair da escola privada para a pública. Havia dentro dela medo e receio de conhecer pessoas novas. Ela expressou que tinha medo de ficar sozinha. O medo de sentir-se sozinha a acompanha ainda hoje. Para ela é um exercício diário trabalhar a sua mente e dizer a si mesma que nada vai acontecer que a faça mal. Quando vai ao mercado ou à igreja, sente que precisa ir com alguém. Sobre esse medo, tem conseguido evoluir e já consegue sentar-se sozinha no banco da igreja e ir ao shopping sem outra pessoa.

As recordações sobre quando surgiu esse medo indicam que pode ter se originado quando Sarah tinha sete ou oito anos. Como os pais trabalhavam, tinha que ficar na casa de sua tia que morava perto. Na casa de sua tia, brincava na rua com os seus cinco primos. Nesse período o seu pai estava doente de câncer, e eles moravam com os seus avós. O seu pai passou um ano internado e foi uma situação sofrida para a família, que segundo Sarah a fez amadurecer mais rápido.

O casamento de Sarah ocorreu com Marcos em 2022, fruto de uma amizade desde criança, que cresceu até a adolescência. Após um afastamento temporário, que foi em 2019, eles voltaram a conversar.

A aproximação do casal surgiu enquanto conversavam sobre a Amazônia. O seu esposo Marcos tem 21 anos de idade, formado em Administração e trabalha na área de sua formação. A história de seu relacionamento surgiu após conversarem horas sobre as questões climáticas da Amazônia. Como característica marcante de Marcos, Sarah destaca a compreensão e a paciência como valores humanos que são encontrados na forma como seu esposo lida com a vida.

As atividades domésticas da casa são divididas, e eles se ajudam mutuamente. No final de semana, o trabalho doméstico é assumido por Sarah, pois na semana Marcos cuida das tarefas de arrumação da casa e da cozinha.

O seu esposo trabalha na área de administração e sonhava em cursar astrofísica. Como esse curso é oferecido pela PUC e as condições financeiras não permitem, ele terá que esperar para realizá-lo. “Mas, eu disse que um dia quem sabe Deus permite e ele consegue fazer já que é o sonho dele” (Sarah Silva, 2023).

Sarah disse que Marcos tem foco e quando quer alguma coisa consegue, pois tem boas qualidades como compreensão e companheirismo. A admiração ao seu esposo foi destacada por Sarah como elementos que unem o casal em sua relação. Marcos foi estudante do PGM, passou para o intercâmbio, mas houve corte nos recursos, e ele não conseguiu viajar.

As dificuldades do casal ainda estão sendo administradas por ambos. Para Sarah o fato de eles terem culturas diferentes contribuiu para que existam tensões de hábitos que nascem pelo fato que cada um teve uma educação familiar. Quando há alguma discordância e choque, os dois têm formas distintas de como lidar com as situações de estresse. Um dos hábitos que incomoda Sarah é quando o marido chega do trabalho, joga as roupas e objetos na casa, vai tomar banho e pede a toalha. “Ele diz que a mãe dava a toalha. Mas, eu vou educando para novos hábitos” (Sarah Silva, 2023).

O esposo, quando está incomodado com alguma situação problemática, prefere se isolar para depois falar sobre o assunto. Ao longo do tempo, Sarah dialoga consigo mesma e reflete se é isso mesmo que quer viver. Para ela são lutas diárias que acontecem e a fazem pensar se está disposta a vencer e a pagar o preço para o bem da relação com o esposo. Como superação, tenta focar nos momentos bons. “Eu tava tão bem sozinha, sozinha, num é? Normalmente é até de aprendizagem, né? E serve pra experiência futura” (Sarah Silva, 2023). Sarah apresentou a disposição de resiliência diante dos conflitos familiares e com outras pessoas de seu entorno.

Diante das tensões da vida e dos conflitos existenciais, Sarah acredita que é uma pessoa de fácil convívio social. Mas, diante do confronto, cede quando analisa e compreende o problema. A forma de agir depende da situação. Às vezes abre mão das coisas e em outras não negocia. A postura de Sarah é de liderança diante de qualquer situação. Se for necessário, argumenta, tenta convencer e até pede desculpa se sentir que errou.

Quando a situação de estresse acontece, prefere maturar, pensar sobre a situação, evitando o uso de palavras ofensivas. “Não abro mão da minha posição e fico lá calada” (Sarah Silva, 2023). Mesmo assim, age de forma a resolver o problema.

As disposições analítica e crítica diante dos problemas foram desenvolvidas por Sarah durante o intercâmbio. Isso foi evidenciado na descrição dos resultados dessa experiência em sua vida. Antes do intercâmbio, Sarah disse que era dependente dos pais e sem autonomia.

A forma como lida com a raiva ou com os sentimentos negativos é isolar-se e esperar que esses sentimentos sejam maturados. “Geralmente eu não me sinto bem. Quando estou com muita raiva ou em algum momento de conflito eu prefiro me conter e ficar na minha, digerir aos poucos” (Sarah Silva, 2023). No casamento tentam não dormir brigados e fazer as pazes. Mas, isso depende do problema e do que aconteceu.

Sarah reconheceu de que se sente líder e se considera com um comportamento de liderança na vida e com ação prática diante dos obstáculos. As disposições de liderança surgiram ao longo da trajetória de Sarah.

Quando surge o problema, Sarah prefere analisar a situação, vê onde errou e tenta pensar e ensaiar como pode falar as coisas sem magoar as pessoas. Ao ensaiar o que vai falar, ela pensa em como não chorar.

9.9.1 A religiosidade como prática de vida

A religiosidade ocupa um papel fundamental na vida de Sarah e a faz recordar de seu encontro com Deus aos treze anos de idade antes de sua experiência de intercâmbio. Nesse período ela nem sabia que iria viver as experiências posteriores.

Ao perguntarmos como foi essa experiência religiosa, Sarah disse não se recordar dos detalhes. Mas, atesta que viveu esse momento com o sagrado.

A relação de Sarah com a igreja parece ser bem produtiva e dar sentido à sua vida em sua perspectiva. Esse espaço socializante fez parte de sua vida desde o seu nascimento. “Eu gosto muito de estar envolvida em todas as coisas. Um tempo bom que eu trabalhei foi com as crianças” (Sarah Silva, 2023).

O trabalho na igreja se iniciou com crianças e hoje se estendeu para adolescentes e jovens. Ela passou cinco anos com o ciclo de oração infantil. Atualmente participa ativamente do trabalho realizado com os jovens.

A vida religiosa foi permeada pelas regras de conduta e visão de mundo da igreja. Sobre as regras, Sarah percebe que essas questões não incomodam. Para ela as normas ou doutrinas fazem parte do convívio daqueles que querem seguir a vida religiosa. “Se eu me identifiquei nessa igreja, nessa religião, então acredito que eu posso seguir certas normas. Se eu não estou me sentindo bem, se eu não estou me sentindo confortável, acredito que eu posso procurar a outra” (Sarah Silva, 2023).

O esposo Marcos exerce liderança na igreja e é atuante no grupo de louvor. No momento, devido ao casamento e à nova rotina, está voltando às atividades.

As dificuldades da vida com altos e baixos são vistas por Sarah como um motivador para que ela busque a igreja. “Às vezes quando está pra baixo a gente sente a falta né? E acaba correndo em busca pra preencher novamente e não entrar no estreito, né?” (Sarah Silva, 2023). A tática estratégica adotada por Sarah é de buscar na disposição religiosa estruturação para sua vida e decisões.

9.9.2 Ensino Médio e as desafios

A chegada ao Ensino Médio foi algo novo, que despertou em Sarah um misto de sentimentos. Ela teria que começar essa nova fase em uma nova escola com novos desafios. Ao iniciar o seu ingresso nessa escola, os sentimentos de medo e angústia sentidos do Ensino Fundamental retornaram.

Sarah sente que é uma pessoa ansiosa e que tem tentado lidar consigo mesma para que isso não a prejudique em sua vida. A disposição para ansiedade tem sido combatida por Sarah com a disposição de autoconhecimento. À medida que Sarah reconhecesse suas limitações, encontra mais tranquilidade em sua vida.

Na vida de Sarah, alguns episódios de *bullying* foram relatados. Isso ocorreu no Ensino Fundamental e no Médio. Diante da agressão de seus colegas, ela resolveu ignorar e não deixar que isso a fizesse mal. Sobre a causa das agressões, acredita que o fato de ser evangélica chamava atenção dos colegas. A forma como ela se vestia ou falava parecia que os irritava. A forma como Sarah lidava com os agressores foi de não revidar e tentar ignorar a agressão.

A aprovação no intercâmbio para Sarah foi uma surpresa que a deixou muito feliz. Ela não tinha contado aos seus pais que iria concorrer à vaga de intercâmbio. Eles não sabiam que ela estava participando do processo seletivo.

Com o resultado do intercâmbio, Sarah compartilhou com o seu pai de imediato que perguntou se ela iria viajar sem dizer que faria a prova. Por não imaginar a sua aprovação, ela não disse que iria participar. O seu pai, ao saber da aprovação, imediatamente autorizou e disse que ela merecia a oportunidade.

A confirmação da ida à Colômbia ocorreu quando Sarah disse que sentiu de Deus que seria uma boa oportunidade em sua vida. “Deus falou para mim que deveria ir” (Sarah Silva, 2023). Após o momento de sentir-se orientada por Deus, Sarah disse que se sentiu tranquila e segura. A disposição de religiosidade tem estruturado a vida emocional de Sarah e se reflete na forma com que ela vê o mundo, as pessoas e a si mesma. Para ela as intervenções de Deus têm garantido sua existência e mudanças em sua vida.

A rotina de estudos foi intensa e preencheu a vida de Sarah antes do intercâmbio, pois a sua escola era integral e o curso de línguas era oferecido três noites na semana. Durante três dias, Sarah estendia o horário das atividades.

O apoio na decisão de ser intercambista teve a participação dos pais. Sarah vê o seu pai como um visionário. Mesmo diante das críticas e dos comentários das pessoas sobre como é que os pais a deixariam viajar tão jovem, eles se mantiveram confiantes na forma como Sarah administrava a si mesma e a vida. Sarah reconheceu o voto de confiança dos pais e se recorda de que eles diziam que, se ela passou, é porque merece. Os pais acreditavam que a educação transforma o futuro e oferece oportunidade de mudança. Eles pediam para Sarah estudar e se dedicar. Eles diziam que a educação é a única coisa que se leva para a vida toda.

O resultado da aprovação para o intercâmbio foi comunicado pela amiga de Sarah por telefone. A amiga gritou por telefone que ambas tinham conseguido a aprovação.

Amiga, a gente passou, a gente passou, a gente passou gritando, gritando histérica, pra onde? A gente vai pra onde? Passou em que amiga? Ela disse, não, a gente passou no intercâmbio, passou no intercâmbio. Aí eu fiquei sem reação, sem reação mesmo (Sarah Silva, 2023).

A reação de Sarah e dos pais foi um misto de alegria e de não saber o que fazer com a informação. Em seguida as coisas se acalmaram e eles comemoraram o resultado. A comemoração foi realizada por todos da escola, Já que cinco colegas tinham passado para o intercâmbio, sendo assim todos os colegas, professores e funcionários estavam comemorando.

Na despedida no embarque, os pais de Sarah não choraram. A sua mãe chorou durante o dia. Havia emoção e muita ansiedade em todos os envolvidos. Foi a primeira vez que Sarah sairia de casa e para uma experiência internacional em outro país. Sarah lembrou-se de que, ao entrar no avião, os intercambistas iniciaram a interação e estavam conversando e rindo, sendo um momento descontraído e feliz para eles.

O desembarque realizado na Colômbia seguiu as orientações do PGM e ocorreu com organização. Sarah detalhou esse momento como sendo alegre e cheio de expectativas. Para promover uma melhor adaptação, a equipe de coordenação da Colômbia levou todos os intercambistas do PGM para um acampamento internacional com vários estudantes do mundo.

Os intercambistas passaram por um momento de orientação e ambientação antes de conhecer as suas respectivas famílias. Após o final de semana com várias atividades integrativas, os alunos foram entregues às famílias colombianas. Isso facilitou o processo de chegada ao país, a adaptação inicial e a vivência da experiência.

O encontro com a família colombiana foi afetivo e com muita festa. Ao chegar Sarah foi para o restaurante com toda a família. Todos foram apresentados e conversaram muito sobre o Brasil, os costumes e a Colômbia. A comunicação com a família colombiana antes do intercâmbio facilitou a interação entre eles no momento que se conheceram e durante a experiência de mobilidade.

O medo de Sarah desde o momento de aprovação foi o fato de não conseguir se comunicar em espanhol. A professora do curso de línguas do PGM tinha estudado na Espanha. Ao chegar na Colômbia, Sarah identificou diferenças no idioma e algumas palavras que não conhecia. Para minimizar o medo, utilizou como tática a dedicação ao estudo para vencer essas dificuldades do idioma e conseguiu se comunicar.

A configuração da família colombiana foi fundamental para que a experiência de Sarah fosse bem sucedida. A sua forma acolhedora de agir nas relações interpessoais facilitou o intercâmbio e é descrita por ela como de pessoas amorosas e com grande afetividade. A rotina com a família era bem animada, pois eles gostavam de brincar. Mirian (mãe) era mais séria. Mas, participava dos momentos sociais com alegria. O padrão social da família era privilegiado com acesso a programações para os filhos.

Os vinte e quatro intercambistas do PGM ficaram na mesma cidade, e isso facilitou a convivência entre eles. Havia uma rede de interdependência em que todos eram acolhidos e cuidados na concepção de Sarah.

9.9.3 A família colombiana e o *hábitus*

Os pais colombianos Mirian e John eram empresários e tinham uma empresa terceirizada da Claro. O contato com essa família permanece até hoje. As interações com a família colombiana aconteciam principalmente nas refeições e nos finais de semana, pois eles tinham como hábito almoçar fora. Havia um diálogo constante com os pais sobre diversos assuntos, o que foi mencionado por Sarah como importante para a sua aprendizagem cultural.

A irmã colombiana Rosa, desde o primeiro momento, estabeleceu com Sarah amizade e fraternidade. Ela disse que orava a Deus para ter uma irmã, e Ele tinha mandado. O hábito da família que mais incomodava Sarah é que eles tomavam um banho ao dia. E o hábito é tomar vários banhos no Nordeste devido ao calor.

Aos domingos a família tinha como hábito ir para a missa e em seguida para um restaurante. Ao saber que Sarah era evangélica, conversaram com ela para que fosse com eles. Sem problemas, ela participou de todas as atividades propostas pela família.

Na casa da família colombiana, Sarah era a primeira a acordar. Ela preparava o seu café e lanche da escola. Em seguida a família acordava e todos saíam. Os filhos Rosa e Mateus iam para escola, e os pais para o trabalho. O almoço de Sarah era na escola, e ela só encontrava a família à noite no horário do jantar.

O choque cultural não foi percebido por Sarah, pois para ela as culturas são similares em alguns pontos. Sobre esses momentos, disse que chorou um pouco e depois se adaptou. Ela não sofreu o choque dos trinta primeiros dias, algo que facilitou a sua adaptação.

O fato de vários estudantes morarem próximo resultou em que os intercambistas criassem uma rotina de suporte entre si e apoio. Com isso, minimizaram os efeitos do choque cultural ou saudade do Brasil.

A escola internacional da Colômbia tem diversas oportunidades de desenvolvimento para os esportes. A prática de esportes não é algo que motivava Sarah, pois não gostava de exercícios.

A forma como vê seu corpo não seria uma preocupação para Sarah. Reconhece que precisa melhorar as questões de emagrecimento, contudo se sente satisfeita consigo mesma. Não tem sido um sofrimento

Na escola internacional Sarah disse que não houve *bullying* ou alguma insinuação a esse tema. As relações com colegas, professores e funcionários ocorreu sem problemas, sendo um ótimo momento de interação para aprendizagem do idioma.

As disposições de amizade e sociabilidade ajudaram Sarah a vivenciar a experiência de intercâmbio. Na escola internacional, fez novos amigos que a ajudaram em todo o processo, a amizade com Gabriel (PGM), uma tailandesa e outra dinamarquesa.

O retorno ao Brasil representou para Sarah um misto de saudade e ansiedade. A sua vida na Colômbia foi bem produtiva e é vista por ela como um momento especial. Em sua mente, pairavam algumas dúvidas quanto a sua volta para a escola, se iria conseguir acompanhar os conteúdos escolares do ENEM e como estariam de fato seus familiares e amigos. A despedida da família colombiana foi difícil, mas deixou uma oportunidade futura para Sarah quanto a estudos e profissão.

O desembarque no Brasil foi emocionante para Sarah e muitos sentimentos surgiram. Algumas questões eram inquietantes e a deixavam com dúvidas sobre como as pessoas estariam, sua família, amigos e pessoas da igreja. A disposição de afetividade foi demonstrada por Sarah em suas relações interpessoais com todos os indivíduos que estavam com ela nessa experiência de vida. Ao falar de suas emoções, Sarah disse que se sente humana e que gosta muito de abraçar e conversar.

Ao chegar ao aeroporto de Recife, Sarah foi recepcionada por toda a família e amigos. O desembarque foi emocionante e pode ser comparado ao embarque para ela, pois nesse dia os intercambistas marcam as suas vidas com dois momentos decisivos em sua experiência.

As placas e os cartazes demonstraram como família e amigos estavam com saudade de Sarah e queriam participar de sua vida nesse momento.

Ao chegar à escola do Brasil, Sarah foi recepcionada por colegas e professores e disse perceber que as coisas tinham mudado. O que mais a preocupava foi o fato se conseguiria continuar com as mesmas amizades e estudar os assuntos do ENEM. Como foram cinco intercambistas que viajaram, ficou mais fácil estudar os temas que tinham perdido durante o intercâmbio.

As expectativas sobre a sua turma do colégio pairavam em sua mente e a deixavam inquieta. Uma das questões com que Sarah se preocupava era se seria aceita pela turma. A necessidade de aceitação a deixava com um nível excessivo de ansiedade.

A perda dos conteúdos do primeiro semestre no terceiro ano foram superadas com muito estudo e dedicação. Sarah se sentiu aceita pela turma e participante da rotina escolar.

Durante os estudos para o ENEM, Sarah conseguiu desenvolver-se assim como os colegas e interagir com a turma, não havendo nenhum problema de socialização entre eles. A readaptação trouxe resultados positivos para o seu ingresso na universidade.

Com o tempo, as relações sociais de Sarah ficaram mais tranquilas, e ela conseguiu interagir com os colegas do Ensino Médio. A disposição para atividade pública estava inserida na vida de Sarah. Para a realização dos trabalhos escolares, preferia estar em grupo e sempre liderava-o para que as coisas funcionassem em sua visão. “Odiava fazer trabalho sozinha. Nunca gostei. Ainda continuo não gostando. Sempre prefiro fazer trabalho em grupo. Acho que até pela questão da

socialização, a comunicação, como a gente vai debater” (Sarah Silva, 2023).

A timidez antes do intercâmbio foi comentada como uma dificuldade emocional de Sarah nas relações sociais. Após o intercâmbio, adotou uma nova forma de lidar com as emoções e tornou-se extrovertida.

A contribuição para a sua transformação emocional para ela pode ser atribuída à família colombiana e aos seus amigos do intercâmbio Gabriel e Brenda. Eles foram participativos e criaram uma rede de apoio que garantiu a eles a vivência de uma experiência mais confortável, pois conversavam sobre todos os desafios e obstáculos imersos no intercâmbio.

A luta para vencer o medo através dos desafios foi citada por Sarah como presente em sua forma de ver a vida e reagir a ela. A vitória sobre o medo é resultado também das experiências religiosas e da educação cristã. O uso da fé como motivação para superação é valorizado no discurso de Sarah e como tática de sobrevivência.

A experiência de intercâmbio é vista por Sarah como um divisor de águas em sua vida. Após o intercâmbio, além de adotar uma postura independente de seus pais, tornou-se mais confiante diante dos desafios. A extroversão foi outra mudança que foi apontada por diversas pessoas da família e amigos.

As contradições humanas são vistas por Sarah como uma oportunidade de crescimento emocional. Ela cita o casamento como um confronto de quebra de expectativas. Para Sarah a mulher, ao casar-se, tem em seu imaginário a novela da globo em que as pessoas estão sempre felizes, tomam café e riem muito. Na realidade a vida real não é um cenário de filme. As pessoas têm suas questões pessoais e formas de lidar com a vida.

O primeiro choque foi quando o seu marido disse que precisava de um tempo para pensar. Esse comportamento Sarah observava em seu pai na relação com a sua mãe. A forma como o seu esposo Marcos lida com ela se parece como o seu pai agia com a sua mãe.

A dificuldade de Sarah em lidar com pessoas que pensam diferente dela foi sendo treinada na relação com o seu pai e esposo. Foi nas eleições de 2022 que ela presenciou diversos conflitos políticos em todas os contextos. As questões da política e o papel da igreja na eleição de 2022 foram apontados por Sarah como falta de respeito às opiniões individuais. Em meio às questões políticas e à influência de sua igreja, Sarah preferiu não se posicionar. Nos conflitos Sarah prefere não expor sua opinião em algumas situações. Em sua perspectiva, prefere não perder a sua paz de espírito.

Sobre os dogmas da igreja e usos e costumes como roupas, brincos, Sarah disse que respeita, mas, no momento em que não se sentir, bem sai da igreja. Mas, aceita os dogmas como possíveis de serem atendidos.

Para Sarah a religião influenciou a vida e a visão de mundo. Existem para ela alguns valores que são inegociáveis. A postura de Sarah indica que ela evidencia uma disposição ascética em seu comportamento. Dentre eles é a fidelidade no casamento. Sobre isso afirmou que se um dia o marido a traísse não viveria mais com ele. Poderia até perdoar, mas não iria continuar casada. Em sua família, a sua tia foi traída e continua vivendo com o marido.

Quanto às questões de gênero e sexualidade Sarah, mencionou o fato de que um amigo se descobriu bissexual. A sua condição sexual não a impediu de continuar amiga dele. Sarah não concorda, porém respeita e disse que cada um dar conta de si pelos seus atos.

9.9.4 A descoberta da apetência pelo ensino

A descoberta da vocação para o ensino foi realizada pelo apoio de seu esposo, que em um dia conversando, disse que a vocação de Sarah poderia ser Pedagogia. Como ela trabalhava na igreja com crianças e gostava, poderia ser uma área boa de atuação. Ao fazer vestibular para Pedagogia na UFPE, Sarah foi aprovada e o seu sonho se tornou realidade. A aprovação no vestibular para cursar Pedagogia pela UFPE tem sido um momento especial na vida de Sarah. No momento estuda o quarto período, sente-se realizada e descobriu a sua vocação e o sentido para a vida.

As tentativas de ingresso no Ensino Superior inicialmente foram frustradas. Sarah foi aprovada através do ENEM para cursar Pedagogia em uma faculdade privada do Recife, que não abriu turma. Essa faculdade utilizava as vagas do Prouni e não abriu turma de Pedagogia em 2018.

Sarah desenvolveu apetência e competência ao cursar Pedagogia. No ano de 2019, foi aprovada no curso de Pedagogia da UFPE e se sente muito feliz. Ao falar sobre o curso e sobre as suas descobertas, reconheceu que o seu foco inicial não seria Pedagogia. Mas, compreende que foi a melhor opção de sua vida. “Estou amando o curso de Pedagogia. Descobrindo bastante, nunca imaginei que ia amar tanto na área e me identificar tanto com a área como estou me identificando hoje. É perfeito (Sarah Silva, 2023).

O sonho de Sarah inicialmente foi cursar Biomedicina para ser perita criminal. Ela tentou duas vezes o vestibular e não foi aprovada. Ao cursar dois meses, descobriu que não se encaixava na área.

O amor ao curso de Pedagogia surgiu ao desenvolver o trabalho na Igreja como professora de crianças. Mas, a identificação com a profissão se consolida a cada dia ao estudar as práticas pedagógicas na universidade e com as crianças durante o seu trabalho. Atualmente trabalha em uma escola privada em Boa Viagem como auxiliar de sala em um horário. Recentemente foi convidada para inserir mais um turno em sua rotina de trabalho como professora.

A apetência por ensinar e a consciência da satisfação com essa área de atuação resultaram no desenvolvimento de destaque de suas competências. Sarah iniciou o seu estágio em uma escola privada e recentemente foi convidada para lecionar em outro turno.

Na rotina de vida, Sarah identificou que tem o hábito de procrastinar as atividades. A procrastinação das atividades foi descritas por Sarah como uma dificuldade que ela tem trabalho em sua vida. Isso a deixa em alguns momentos frustrada.

Sarah entende que o planejamento da rotina é importante, mas não consegue em alguns momentos monitorar as ações que realiza. “Eu tento me organizar com planejamento. Sempre gosto de escrever. Mas às vezes eu não consigo ter tempo pra parar e dizer essa semana eu queria fazer isso na semana, essas coisas” (Silva, 2023). Sarah revela oscilação nas disposições de planejamento versus disposições espontâneas.

A sua agenda é mental e isso a faz esquecer algumas coisas e compromissos. “Conseguir parar pra escrever, realmente é um sonho, um desejo que eu tenho, né? É um desejo que eu tenho de parar pra organizar tudo num papel da minha semana, meu cronograma, né? (Sarah Silva, 2023).

O hábito pela leitura foi despertado no Ensino Médio. Um dos livros lidos de que Sarah mais gostou foi o de PC Jackson. Ela leu toda a saga e despertou nela o desejo pela leitura.

Atualmente tem tido pouco tempo para leitura deleite, devido à universidade, que exige uma série de leituras mais técnicas sobre o curso de Pedagogia. A cobrança dos professores é intensa, e o curso requer muitas leituras que são obrigatórias. Quando o texto é interessante, lê com mais dedicação. Quando se trata de textos mais

técnicos, perde um pouco o interesse. Mesmo assim lê.

A sua rede de amigos é um pouco restrita com aproximadamente cinco amigos. Mas, a relação de amizade é duradoura. A sua amiga mais próxima é Isabele. Elas se conheceram desde a adolescência aos quatorze anos. As outras amigas são do Ensino Médio.

A mudança de comportamento não foi visível no primeiro momento para Sarah. Ao retornar seus pais e amigos apontaram que ela tinha mudado e parecia outra pessoa em algumas situações. Diante do discurso es pais e amigos, começou a pensar sobre as mudanças que ocorrem ao vivenciar a experiência de mobilidade. Ao pensar sobre isso, atribui as modificações ao fato de que existiam diferenças nas famílias, no país e na cultura. E isso contribuiu para que ela agisse de forma distinta em diversos espaços.

Uma das áreas de mudança citadas por Sarah foi o fato de que, a partir do intercâmbio, ela percebeu mais o futuro.

Achei uma percepção de futuro do que eu quero alcançar. Acho que evolui um pouco mais. Antes eu tinha timidez era mais fechada e ficava no meu cantinho no básico. Depois que eu conseguir fazer intercâmbio eu acho que melhorei a comunicação e a vontade de dialogar (Sarah Silva, 2023).

A mãe, ao referir-se às mudanças de Sarah após o intercâmbio, aponta que ela voltou mais madura e independente. A mudança estrutural do intercâmbio na vida de Sarah para ela foi trabalhar a dependência que ela tinha de seus pais. Tudo que ela iria fazer tinha que ter a participação deles. Após o intercâmbio ela se sentiu autônoma e independente. Em sua visão o intercâmbio poderia se desdobrar em novas experiências em sua vida.

As mudanças para Sarah inicialmente não foram perceptíveis. Mas, ao ouvir a sua mãe, amigos e familiares, começou a se ver como alguém que passou por um processo de transformação.

Os vínculos estabelecidos durante o intercâmbio permanecem até hoje e são cultivados de forma mais próxima com uma das amigas do PGM, que foi para o Canadá. Durante a experiência de intercâmbio, Sarah fez novas amizades que ainda mantém vínculo.

Na última entrevista, Sarah aparece na sala virtual da plataforma do Zoom com a camisa do intercâmbio que continha a seguinte frase: “tem todo bien”. Para prestigiar o momento, também coloco a camisa que utilizava como coordenador regional do PGM e finalizamos o nosso momento de entrevistas.

9.9.5 A intersecção das teorias elisianas com a sociologia de escala individual de Lahire

Sarah apresenta como traço marcante em sua comunicação a expressividade e alegria. Um entusiasmo que foi contagiante durante as entrevistas.

Em seu relato sobre a experiência de casada, relatou que tem sido desafiada a evoluir como pessoa e esposa. Um fato interessante é que o seu esposo Marcos fez o processo seletivo para o PGM e não foi aprovado. A relação do casal tem sido atravessada pelo choque cultural de cada um e pelos hábitos que são individuais. Diante das dificuldades, Sarah questionou a si mesma se seria capaz de vencer as dificuldades de relacionamento, mas resolveu lutar em nome de seu amor e com o apoio de Deus.

Os costumes de cada um, ao serem expostos no casamento, têm contribuído para tensões na relação marital que são minimizados ou reduzidos ao longo do tempo. A educação familiar do casal foi distinta. A aceitação das diferenças como uma rotina na vida não é algo fácil e precisa de uma reeducação. O *habitus* aprendido do esposo pela herança patriarcal se assemelha, em algum sentido, a como o seu pai se comporta. Sarah reconheceu que algumas atitudes, como de isolamento, falar somente algum tempo após acordar, colocar a toalha molhada na cama, jogar as roupas no chão e esperar a toalha após o banho, são hábitos incorporados à forma como o seu esposo foi educado por sua mãe. A força do *habitus* exerce sobre o indivíduo influência e norteia seu comportamento e atitude diante da vida e das pessoas.

A dinâmica de funcionamento dos indivíduos e a sua diferenciação através de sua individualidade é caracterizada pela educação que obteve e pela inserção de *habitus* que são internalizados. Para Elias (1994), não há como dividir o indivíduo da sociedade e o seu inverso. Ambos são transpassados em sua existência e formação humana. “O *habitus* social do indivíduo fornece um solo em que podem florescer as diferenças pessoais e individuais” (Elias, 1994, p. 172).

A cada dia o casal tem tentado fortalecer o vínculo e superar as dificuldades. Sarah apresentou disposição de resiliência diante da vida e dos problemas. Diante dos obstáculos, Sarah busca, através das disposições analítica e crítica, entender o contexto e o que está acontecendo em sua vida e como vai solucionar os problemas. A disposição de liderança move Sarah a resolver os problemas com determinação e

objetividade. Em situações de estresse, muda a estratégia para resolução de problemas a depender da situação e do contexto.

A religiosidade foi descrita como fundamental para Sarah e o seu encontro com Deus aconteceu aos treze anos. Dessa experiência disse não se recordar de detalhes, contudo informou que foi especial. A vida religiosa e as regras da instituição não incomodam Sarah, que demonstra clareza sobre os dogmas e como os vê. Para ela o motivador para buscar a igreja são as dificuldades da vida. A disposição religiosa exerce força e intensidade no comportamento de Sarah e nas relações que estabelece com o mundo. As prioridades em sua vida são: Deus, o esposo e a família.

A igreja foi o principal espaço socializante da vida de Sarah e de sua família. Ela é evangélica praticante e ativa como professora de crianças. O seu esposo está inserido no grupo de louvor. O trabalho na igreja dá sentido à vida de Sarah e à sua família.

O encontro com o curso de Pedagogia fortaleceu as disposições educacionais que foram fomentadas em sua história de vida e que se concretizam em sua experiência de estágio em uma escola particular.

A rotina de vida tem sido pesada e resulta em algumas situações em um comportamento procrastinador. A disposição hedonista de atender as demandas do corpo tem sido um conflito que, a cada dia, demonstra oscilação com a ascética com as variantes de rigorismo versus liberalismo. A relação com o corpo acima do peso reflete baixa disposição para cuidar de si, do corpo e das emoções. A sua alimentação não é restritiva, mesmo consciente de que foi orientada pelos médicos quando adolescente a cumprir uma dieta para evitar a hipertensão.

De uma família com dez tios, primos e avós, Sarah tem como referência a sua mãe e o seu pai, sendo filha única, que, ao longo de seu desenvolvimento, interagiu constantemente com família e amigos do bairro.

O seu desejo de ser mãe tem como finalidade atender a uma demanda de vida como filha única. Em seu pensamento, os filhos podem no futuro suprir a falta de seus pais com a separação através da morte.

A infância de Sarah foi lúdica e de brincadeiras com primos e vizinhos. Houve uma integração em sua vida de forma intensa. A família de Sarah tem atravessado momentos difíceis através dos problemas de saúde de seu pai, que teve câncer e se recupera.

A descrição de Sarah de sua mãe é de uma pessoa que, em algumas situações, falta ação, demonstrando passividade, que é o inverso de seu pai, que tem uma postura mais ativa. Sarah se vê com uma pessoa que tem traços dos seus pais. Para ela a sua personalidade é forte e impositiva.

A relação de seus pais é harmoniosa e tem passado por turbulências devido ao problema de saúde de pai. Um fato inusitado é que a sua mãe casou sem saber que o seu pai não sabia ler. Ao descobrir o fato, a sua mãe o incentivou a se matricular na EJA. Após a conclusão dos estudos, ele adoeceu. A doença através do câncer mudou a dinâmica da família e fez Sarah desenvolver cedo a disposição de autonomia e cuidado para ajudar o seu pai na rotina da casa. O amadurecimento emocional de Sarah foi apontado por ela, que se iniciou na experiência de cuidado com o seu pai.

A relação de Sarah com a escola é produtiva e com memórias das professoras que foram marcantes em sua alfabetização e trajetória.

Na escola no Ensino Fundamental I, Sarah gostava de brincar mais com os meninos. No Fundamental II, teve medo do toque dos meninos e passou a interagir somente com as meninas. Foi nesse momento que Sarah entendeu a divisão de gênero na sociedade. A alfabetização não apresentou dificuldades e a motivava ao estudar as letras e a ensinar a todos ao seu redor.

As experiências escolares foram relatadas com tranquilidade, contudo Sarah descreveu o *bullying* que sofreu do Ensino Fundamental até o Médio. A causa da violência foi o comportamento diferente dos colegas por vestir-se de acordo com os preceitos da igreja e se comportar segundo as regras da instituição. A forma como Sarah lidava com as agressões do *bullying* foi não revidar e tentar ignorar, mesmo a deixando triste. Sarah se sentia como “*outsiders*” diante de “estabelecidos”, que se sentiam superiores a ela e agiam com coerção para que mudasse o seu comportamento.

A dificuldade de aceitação do comportamento diferente na sociedade historicamente repete o mesmo desconforto causado na descrição de “estabelecidos e *outsiders*” que foi analisado por Elias (2000). As disposições religiosas protestantes de Sarah se materializavam também na forma de se vestir, falar, andar e pensar, através de seu comportamento e hábitos. Sarah entendia que o *bullying* e a não aceitação dos colegas do Ensino Fundamental não se localizam somente nessa fase de vida. Em outras situações, ela sofria com o preconceito, contudo compreendia sem tanto sofrimento porque aprendeu a filtrar os problemas e a opinião das pessoas que não a agrada.

A coerção imposta na sociedade por grupos que detêm o poder, ou se colocam nessa posição, interfere na vida dos indivíduos e modela a forma de vida, os valores e os hábitos. Sarah, que nasceu em uma família evangélica, aprendeu valores cristãos, que para ela são inegociáveis, mas, diante do conflito da última eleição em que algumas igrejas se posicionaram a favor de Bolsonaro contra Lula, Sarah resolveu não entrar nessa disputa ou incorporar partidarismo. Ao ouvir as orientações de sua igreja, ela analisa e pensa se quer isso para a sua vida ou não.

Sarah se sente confortável em seguir as orientações da igreja que frequenta e acredita que as normas precisam ser seguidas. Para ela, se a pessoa não se sente confortável, precisa seguir outro caminho.

No relato de Sarah, ela lembrou que tem um amigo de infância que se descobriu bissexual e que não vê nenhum problema em manter a amizade e a convivência. Ela sabe as restrições da igreja sobre o assunto, porém compreende que cada um dá conta de si mesmo. Sarah apresentou a disposição de tolerância diante das tensões que poderiam ser causadas sobre assuntos polêmicos nas relações humanas. Mesmo assumindo uma posição tolerante, disse que existe um tema que não tem como suportar que é a traição do marido. Se isso acontecesse, não faria como a sua tia, que aceitou o marido de volta.

Sarah demonstrou que é uma pessoa aberta à mudanças e que a experiência de intercâmbio possibilitou isso em sua vida. A dependência que tinha dos pais e das pessoas até para sair de casa foi substituída por autonomia e coragem. Ela tem vencido o medo de interação com as pessoas através da disposição de autoconhecimento.

A experiência do intercâmbio foi para Sarah uma intervenção de Deus em sua vida. Ela sempre quis viajar e conhecer outros países. Sarah compreende o que viveu e entende que foi uma fase de sua vida que foi ressignificada.

O intercâmbio na Colômbia, além de uma ação de Deus, para Sarah tem relação com a influência de seu pai, que apresentou ao longo da vida uma disposição para crer e sonhar. O seu pai inculcou em Sarah que ela poderia ser visionária como ele. A crença de que a educação transforma foi um dos ensinamentos dos seus pais.

A chegada à Colômbia foi tranquila e com interação afetiva com a família colombiana. A configuração familiar facilitou a permanência de Sarah no intercâmbio e contribuiu para que ela pudesse vivenciar a experiência. A experiência escolar com os colegas e amigos em sua visão facilitou a vivência da experiência de intercâmbio.

Sarah tinha uma rede de amigos em que eles se ajudam em todos os assuntos durante o intercâmbio. Para ela, sem essa rede interdependente, tudo seria mais difícil. As disposições de amizade e sociabilidade foram facilitadoras da experiência de Sarah. O choque cultural da chegada ao país foi minimizado ou reduzido através da rede de interdependência criada pelos estudantes como tática de sobrevivência durante o intercâmbio.

A disposição linguística foi fortalecida durante o intercâmbio e possibilitou o diálogo com família, amigos e colegas.

A cultura colombiana foi bem recebida por Sarah, que rapidamente a internalizou. Somente um hábito da família que a incomodava foi o fato de que na Colômbia a quantidade de banhos não é igual ao Brasil. Eles tomam somente um banho por dia. Na escola internacional, houve oportunidade de realizar esportes, contudo a disposição de esportes é fraca no comportamento de Sarah, que não gosta de nenhuma prática esportiva.

Nas relações interpessoais, as disposições de amizade e sociabilidade ajudaram Sarah durante a experiência de mobilidade. Sarah evidenciou também a disposição de afetividade no trato com as pessoas e consigo mesma.

A volta para a escola ao Brasil deixou Sarah ansiosa e com medo de não conseguir passar no ENEM. Essa dificuldade foi vencida sem maiores problemas.

A disposição para atividade pública ao invés de individual continuou marcante para Sarah nas relações interpessoais. Ela prefere atividades colaborativas e em grupo. A disposição para planejamento educacional na rotina é fraca e não tem sido conseguida por Sarah. Em sua trajetória, não há evidências da adoção da disposição de modo escolares pedagógicos e aprendizagem e sim disposição para modos práticos.

Ao questionarmos como foram as mudanças de comportamento de Sarah após o intercâmbio, ela disse que inicialmente não foram visíveis para ela. Mas, as pessoas ao seu redor diziam que ela voltou confiante e corajosa. Não tinha mais dependência de seus pais para todas as coisas que iria realizar. Antes Sarah era tímida e retraída. Após a experiência, sentiu-se confiante e comunicativa.

Imagem 22 – O retrato sociológico de Mateus Alexandre da Silva



Fonte: acervo pessoal de Mateus Alexandre da Silva, 2019.

9.10 RETRATO SOCIOLÓGICO – MATEUS ALEXANDRE DA SILVA – ALEMANHA

É na cidade do barro, dos artistas escultores, na cidade de Tracunhaém em Pernambuco, conhecida como uma das produtoras de painéis de barro do Nordeste do Brasil, que vive o jovem intercambista do Programa Ganhe o Mundo Mateus³⁵. Matheus, tem vinte anos de idade, filho de pais agricultores, reside com a sua família em Tracunhaém, em sua casa com o seu irmão mais velho e genitores. A sua irmã Ane é Psicóloga e mora em Recife.

A vida no campo é distinta da cidade, pois há mais tranquilidade e paz. Essa é a sensação de Mateus do local que mora com a família. Na frente de sua casa, tem um grande canavial. “Prefiro mais esse ambiente de interior porque eu acho mais tranquilo” (Matheus Silva, 2023).

O nascimento de Mateus ocorreu em Nazaré da Mata. Atualmente reside em Tracunhaém desde esse momento na mesma casa. O pai (José) é pedreiro e a mãe (Maria) organiza a casa. Ambos apoiam os sonhos almejados de seu filho e o acompanharam no desenvolvimento de sua trajetória como intercambista.

Todos vivem em sua casa em Tracunhaém, que é cercada de muito verde e de uma área de canaviais. A família cria pequenos animais em sua residência.

A irmã de Mateus, Ane, tem vinte e nove anos, psicóloga, é a mais velha dos irmãos, é extrovertida e tem uma boa relação com ele. Com a irmã, ele tem boa comunicação e intimidade fraternal.

A casa é administrada por sua mãe, e o pai exerce a autoridade sobre os assuntos referentes à rotina da família. O modelo de família é tradicional, em que o pai é o provedor, sai para trabalhar, e a mãe administra a casa. A compra de produtos era de responsabilidade do pai anteriormente. Nesse momento, a mãe realiza essa tarefa. O diálogo com a sua mãe Maria é constante, pois ela passa mais tempo em casa. A relação entre eles é de proximidade e companheirismo. Como ela passa mais tempo em casa, eles conversam muito.

A relação com o pai é harmoniosa, porém um pouco distante. O pai é extrovertido e gosta de conversar sobre diversos assuntos. Ainda assim, não dialogam

³⁵ Entrevista concedida por Mateus Alexandre da Silva autorizada através do documento de autorização de uso de imagem, som da voz, nome e dados conexos (Apêndice N) anexadas nesta pesquisa. Em todo o texto, utilizaremos como identificação da narrativa da entrevistada a indicação de fonte oral: (Matheus Silva, 2023).

muito. Os assuntos conversados geralmente estão relacionados aos temas: política, religião ou outros assuntos que estão sendo divulgados na mídia.

A timidez é uma característica do comportamento de Mateus, a sua fala em tom mais baixo e o seu olhar às vezes distante demonstram no diálogo que ele tem certo receio em falar de si mesmo e contar as suas experiências.

A realidade de vida de Mateus foi descrita como simples e um pouco difícil devido às condições socioeconômicas. As condições de vida da Alemanha são distintas da realidade que ele vivia em sua casa. A condição financeira da família de Mateus é humilde, e ele classifica como “pobre”. No passado somente o seu pai trabalhava. Hoje as coisas estão melhorando com a ajuda de seu irmão. O pai sustentava a casa sozinho com o seu trabalho de pedreiro. Ao longo do tempo, conseguiu construir uma casa maior e com mais conforto.

Com o tempo a situação financeira se tornou mais estável e melhorou. O fato de não poder contribuir financeiramente com a família incomoda Mateus. Mas, o seu pai, que antes pedia para que o ajudasse quando era mais jovem, hoje não insiste mais. As atividades da universidade são intensas e o impedem de trabalhar.

A relação com o irmão Diego é distante e sem fluidez no diálogo. Eles só se comunicam quando há alguma necessidade familiar. Ele é mais velho e trabalha em uma empresa. As perguntas referentes ao irmão, Mateus não sabia responder ou tinha dificuldades em falar sobre ele pela falta de relação de proximidade.

Mateus explicou que não houve nenhum problema de confronto ou conflito entre eles na fase adulta. Na infância existiam conflitos e disputas entre eles. Quando questionado sobre a relação com o irmão, Mateus disse que não há entre eles afinidade para estabelecer uma relação fraternal. Desde a infância, Mateus lembrou que não tinham uma relação próxima. De acordo com sua memória, ele descreveu que brigavam muito na fase infantil.

O distanciamento dos irmãos não é uma preocupação para os pais, que analisam que isso faz parte da individualidade de cada pessoa, sendo a afinidade natural entre as pessoas que se conectam. A comunicação entre eles acontece quando existe alguma necessidade da casa através do *WhatsAap*, como exemplo quando precisam dar algum aviso sobre a chave ou sobre outras questões.

Quando falamos sobre a relação dos irmãos o ponto de conflito existente na visão de Mateus é o temperamento forte de seu irmão. Para ele o seu irmão se parece com o seu pai, que é explosivo. O irmão Danilo, na visão de Mateus, é mais forte que

ele. As personalidades deles são distintas e não se alinham nas relações interpessoais. “Ele tem o gênio forte e se estressa fácil. Explosivo” (Matheus Silva, 2023). Mateus acredita que é mais flexível e resiliente. Isso o diferencia de seu irmão no trato com as questões. Por isso evita a comunicação, para não haver tensão entre eles.

As descrições das experiências escolares ocorrem na escola fundamental quando Mateus relembra como agia enquanto criança.

As disposições para estudar e de autonomia são identificadas na trajetória escolar de Mateus, que foi uma criança que sempre gostou de estudar com autonomia e desenvolveu o autodidatismo. O espaço escolar é caracterizado como local de bem estar e aprendizagem em sua vida.

Os episódios de violência através do *bullying* ocorreram no Ensino Fundamental no quinto ano. Mateus estava acima do peso para a idade, e isso foi a causa das violências sofridas. Sobre essa situação, mencionou que era coisa de criança e não parece ter causado danos à sua vida emocional hoje. O *bullying* era uma prática coletiva em sua escola e não somente com Mateus. Foi realçado como parte do comportamento da turma em que estudava.

Na alfabetização não lembra se teve dificuldades. Mateus recordou que aprendeu de forma mais lenta, contudo depois conseguiu avançar. A leitura ocorria de forma pausada, mas depois foi melhorando até conseguir se apropriar do sistema de leitura e escrita.

Os pais estudaram até o fundamental I. Todavia, incentivavam os filhos a estudarem para aproveitar todas as oportunidades. Os filhos tiveram autonomia para estudar e não estavam sob monitoramento constante. “Sempre fui uma criança com autonomia e proatividade” (Matheus Silva, 2023). Mateus tem consciência de sua disposição para autonomia quando se refere aos estudos. O seu irmão estudou até o Ensino Médio.

Mateus tem diversos amigos, no entanto, devido à distância e à dinâmica de vida de cada um, não conseguem se reunir. Esporadicamente se reúnem para conversar de forma presencial. A conexão entre eles ocorre através da internet ou quando jogam rotineiramente.

Na comunidade Mateus costuma fazer caminhada com os amigos pelos canaviais. Isso o deixa mais tranquilo e em paz consigo mesmo.

A disposição de amizade é forte no comportamento de Mateus e perceptível em seus relatos. Os vínculos de amizade foram construídos na infância e na

adolescência e até esses dias Mateus preserva a relação com os amigos. Em sua visão, os vínculos nesses períodos da vida são mais fáceis de serem formados.

Os amigos têm os mesmos gostos por jogos virtuais, *animes*, assuntos de *nerd*, como o mundo *Geek*, e outros temas com a mesma afinidade em diversas coisas. Eles gostam muito de tecnologia, e isso os aproxima.

Mateus conheceu os avós maternos (Antônio e Cleide), que moravam no sítio, e ele sempre os visitava. “Eu sempre ia para o sítio me conectar com a família e a natureza. O meu avô tocava violão para todos” (Matheus Silva, 2023). O avô faleceu com cem anos, e a avó, com setenta e nove anos.

O avô tocava violão e cantava. Ele era introvertido, mas gostava de conversar. Mateus reconheceu que se parecia com o seu avô no modo de agir. Assim como o pai, ele era tímido, mas gostava de conversar as vezes bastante. A avó era muito religiosa e praticante do catolicismo. As memórias de Mateus sobre os momentos com os avós são das festas em família como carnaval, São João, Natal e Ano Novo.

Mateus cursou o Ensino Médio na Escola Técnica Estadual em Carpina, que é uma cidade próxima de Tracunhaém. A escola oferecia o curso técnico em Redes de Computadores, Comércio e Administração. Mateus escolheu o curso de rede de computadores. A experiência de cursar Redes de Computadores foi destacada como importante em sua vida. Ele sempre desejou saber mais sobre as tecnologias.

A disposição espontânea para estudar de Mateus o faz não se organizar de forma sistemática. Ele estuda de forma livre e sem método específico. Ele se organiza por demandas. Na universidade, se tem alguma demanda, ele se organiza para aquela necessidade. Se precisa estudar para prova, planeja o estudo daquela disciplina. Mateus não se vê como alguém que tem o perfil de planejador. A prática para anotar as coisas só faz quando está estudando.

As disciplinas de que Mateus mais gostava foram: Matemática, História e Língua Portuguesa. Não gostava de Geografia.

A apetência e as competências de Mateus para a área de exatas foram reconhecidas por seus professores do Ensino Médio. Eles pediam a Mateus para que ajudasse os colegas a estudar. Mateus se dedicava ao estudo, e ele tinha prazer e resolver questões. No ENEM gostava de responder questões de física e matemática.

O ingresso no Ensino Médio foi narrado como tranquilo e sem nenhum episódio de *bullying*. A escola, em sua visão, era estressante devido ao fato de oferecer o ensino integral ao mesmo tempo que técnico. Mateus se sentia sobrecarregado pela

quantidade de atividades oferecidas e sem nenhuma lógica pedagógica. Eram muitas disciplinas que não se conectavam com sentido.

A turma do Ensino Médio era composta por cinquenta estudantes, e isso dificultava o processo de aprendizagem. A rede de amigos de Mateus surgiu do Ensino Médio e ainda continua ligada através da internet.

A rotina para a escola, localizada em Carpina, foi bem intensa. Os estudantes viajavam cedo e voltam à noite no ônibus da prefeitura. Para organizar os estudos, Mateus tentava elaborar um plano de estudo, mas não conseguia. “Estudava por demandas. Isso acontecia devido o estresse da rotina” (Matheus Silva, 2023).

Um fato curioso é que Mateus, mesmo demonstrando timidez ao falar sobre si mesmo, disse que sempre teve um espírito de líder. A disposição de liderança o deixava tranquilo quando estava no espaço escolar. Mateus se sentia bem, pois já conhecia os colegas, e isso facilitava a sua condução de comportamento. Mateus exercia liderança nas atividades escolares, e a timidez só acontecia com pessoas de fora de seu contexto. Na sala de aula, sentia-se tranquilo e participativo. Participou de muitas monitorias e lecionava para ajudar os colegas na resolução de questões.

Mateus se sentia frustrado quando vivia a situação estressante durante o Ensino Médio. Ele disse que tinha muitas coisas para fazer e não conseguir atender ao volume de atividades.

No Ensino Médio estudava quinze disciplinas e se sentia confuso nesse período da adolescência com todas as responsabilidades. Ao pensar sobre a adolescência, via-se como instável nessa época.

Quando se depara com alguma coisa que resulte em se sentir frustrado, ele tenta fazer o exercício de analisar as causas e lida com a situação para resolvê-la. Mateus parece ter desenvolvido mais consciência de suas emoções e reações emocionais. Nesse momento, a sua disposição analítica é ativada e Mateus administra o problema com tranquilidade após a reflexão crítica dos fatos.

Mateus, ao tentar lembrar do dia da aprovação do PGM, lembrou que a sua mãe foi a primeira a saber do resultado. Inicialmente ficou em choque e depois foi reagindo com mais tranquilidade. Ao saber de sua aprovação para o intercâmbio do PGM, a reação de Mateus foi de sentir-se estático e sem reação. Quem falou que ele tinha passado foi uma prima que acompanhava a publicação da lista.

Os colegas e os amigos da escola apoiaram a ida de Mateus e dos demais colegas para o intercâmbio, assim como os professores e os demais funcionários da

escola. Mateus integrou a primeira turma para o intercâmbio na Alemanha.

A comunicação com os outros intercambistas só aconteceu quando Mateus foi para o pré-embarque em Recife. Nesse momento os estudantes de todo o estado de Pernambuco se reuniram para conhecer sobre os países e terem as orientações do PGM e das empresas parceiras.

Para o estudo da língua, Mateus dedicava duas vezes por semana no curso e aproveitava todos os momentos que estava livre para continuar estudando. A disposição estratégica o ajudou na condução de seu estudo da língua, que teve como estratégia pesquisar os nomes em alemão para ampliar o vocabulário e buscar mais conhecimentos além do que o professor transmitia no curso. Se o professor pedia para estudar verbos, ele estudava mais do que era solicitado. Esse comportamento para dedicar-se ao idioma o ajudou a aprender o vocabulário. Mateus se sentia engajado no estudo de alemão e anotava todas as palavras para procurar o significado. A atividade de estudo não era uma obrigação. Existia a satisfação pessoa em aprender o idioma.

A ideia de participar do intercâmbio do PGM foi sendo trabalhada na mente dos pais desde cedo. Assim que Mateus iniciou o curso de línguas, começou a conversar com os pais e os preparar com calma para que eles se acostumassem com a possível aprovação e ida para o intercâmbio.

Ao saberem da aprovação, os pais tiveram medo de todo o processo, contudo incentivaram para que Mateus pudesse participar. “Desde o começo do curso eu ficava entusiasmado que eu iria e já conversava dizendo: se eu for mesmo vai dar tudo certo” (Matheus Silva, 2023). À medida que a prova de seleção se aproximava, Mateus foi intensificando o trabalho com os pais sobre a possibilidade de viajar. Quando o resultado saiu e foi positivo, a ideia já tinha sido internalizada como normal para os seus pais e já estavam habituados.

As pessoas que apoiaram Mateus para a sua ida ao intercâmbio foram: o professor de alemão, a sua irmã, os seus pais e a coordenadora do PGM da GRE (Dema).

A irmã Ane foi mencionada como uma pessoa fundamental para a ida de Mateus ao intercâmbio. Eles conversavam muito antes e durante o intercâmbio. A sua irmã é psicóloga, e isso o ajudou no processo.

Mateus, quando iniciou o estudo do alemão, não fazia ideia de como a língua se estruturava. Não sabia nada do idioma, mas estava motivado a aprender para participar do intercâmbio. Inicialmente pensava em estudar inglês, contudo, como no horário não

seria possível devido à rotina, optou pelo alemão. Em um certo dia, Mateus ouviu Dema (coordenadora do PGM pela GRE) falando sobre o alemão e a oportunidade de conhecer a Alemanha. Após ouvi-la, resolveu trocar a língua de inglês para alemão.

Ao estudar teve apetência para a língua alemã e começou a gostar do idioma e foi aprendendo. Além das aulas, utilizou um aplicativo para continuar estudando todo o tempo. Com isso, adquiriu a disposição linguística e teve ótimo resultado no intercâmbio. O professor do PGM trabalhava muitos textos, vídeos e conversação. Ao estudar o idioma, Mateus sentia prazer, e isso facilitou a aprendizagem.

Para o embarque, a família o levou no dia ao Aeroporto. Nesse dia foram os seus pais, a sua irmã, a madrinha, as duas tias e um primo. A diretora da escola também foi para o embarque com três colegas que tinham ido tirar o passaporte.

Antes do embarque, Mateus sentia um frio na barriga e ansiedade, pois não sabia o que iria encontrar. Os pais ficaram emocionados e só foram embora quando o avião partiu. No outro dia, a sua irmã colocou crédito no telefone e entrou em contato para saber se ele estava bem.

Ao chegar à Alemanha, Mateus acreditou que de fato estava vivendo o intercâmbio. “Eu parava assim, parava pra pensar e nem acreditava que eu estava lá, sabe? É uma coisa assim que demora pra conseguir entrar na cabeça da pessoa. Como é que você chegou lá” (Matheus Silva, 2023).

Mateus foi recepcionado pela família com grande entusiasmo. Eles já tinham recebido dez estudantes estrangeiros. Um outro intercambista ficou com Mateus duas semanas na mesma casa. O casal já tinha vivido outras experiências e tinha filhos. Tinha se reencontrado e resolveu morar junto. Na casa tinha também um intercambista do México e um inquilino que alugava um quarto.

Mateus não teve o choque cultural dos trinta primeiros dias. Ele se sentia em outro planeta. Vegetação, arquitetura, língua e comportamento das pessoas eram outros. A visão da cidade e das casas parecia de filme com florestas e muito verde. O intercâmbio na Alemanha do PGM foi de cinco meses. Mateus morou em Hamburgo na Alemanha, que é uma cidade rural pequena ao sul.

9.10.1 A experiência de intercâmbio na Alemanha

A casa em que Mateus morou na Alemanha se localizava na região metropolitana de Hamburgo. Ele foi acompanhado de três colegas intercambistas para a Alemanha. “Eu fiquei na região metropolitana de Hamburgo numa aldeiazinha de

Winzen que é o nome da cidade” (Matheus Silva, 2023). Os pais alemães apoiaram Mateus em sua estadia na Alemanha e contribuíram para que fosse uma experiência agradável e prazerosa.

Durante a experiência de mobilidade acadêmica, Mateus estava hospedado com Ricardo, que era outro intercambista do PGM. Ambos viveram a experiência juntos e compartilharam o processo. O seu pai adotivo alemão gostava de conversar muito e falar sobre diversos assuntos. Quando perguntamos sobre a comunicação de Mateus com a família, esclareceu que conversava mais com a família alemã. Os pais da Alemanha gostavam muito de conversar sobre política, história da Alemanha e questões atuais. Eles falavam sobre muitas histórias da Segunda Guerra. Na visão de Mateus, a Alemanha preserva a memória e a história da Guerra. O seu pai adotivo gostava muito de política.

O único costume a que Mateus não se adaptou foi ao tempero da cozinha alemã. Para ele o tempero era muito forte. A família comia muitos vegetais, pois a mãe era vegetariana.

Ao descrever os pais adotivos afirmou que eles tinham uma visão madura da vida. Ambos tinham cinquenta anos, e a vida já estava estabelecida. A sua vida profissional se destacava. Isso facilitava as orientações e a convivência dos intercambistas com o casal. A mãe era cuidadora de idosos dentro de um asilo, e o pai trabalhava com tecnologia.

A família já tinha recebido dez intercambistas ao longo de suas vidas. No final de semana, eles saíam para conhecer pontos turísticos e a cidade. A incursão cultural acontecia em teatros, cinemas, parques e locais com muita história. A oportunidade cultural contribuiu para Mateus desenvolvesse a disposição cultural legítima.

Em uma das viagens de final de semana foram para Hamburgo e viram museus. Na escola tiveram oportunidade de conhecer um campo de concentração em Berlim. Em Berlim conheceu um memorial que tinha uma espécie de labirinto. Mateus conheceu o muro de Berlim, onde havia a divisão das alemanhas.

Os pais ajudavam Mateus e Ricardo a aprenderem o idioma e os deixavam comunicar-se em alemão para treinar, pedindo comida ou em lojas, fazendo perguntas, em situações que eles precisavam internalizar o idioma. Para o casal, eles tinham o papel de ajudá-los na adaptação e para que a experiência fosse importante em suas vidas. Mateus disse que eles os orientavam a serem proativos na vida e diante das circunstâncias.

A rotina se iniciava às seis horas da manhã com café e cereal. Às oito, ainda escuro, começavam as aulas e terminavam às quinze horas. Em alguns dias, havia atividades extracurriculares. No primeiro dia da escola alemã, Mateus se sentiu deslocado e sem entender muitas coisas.

A mãe adotiva atuava um pouco como coordenadora do intercâmbio, já que a sua filha era coordenadora.

Inicialmente Mateus preferiu abstrair o primeiro dia. Mesmo assim, ficou preocupado com como seria o ônibus para voltar para casa.

Na comunicação Mateus conseguiu se comunicar e entender o que era dito no processo. Uma das dificuldades é que, na língua alemã, eles aglutinam as palavras.

A escola alemã é inclusiva e todos assistem aulas juntos, independente de deficiências, que naquela ocasião, em sua maioria, eram motoras. A educação da Alemanha é excludente quanto às oportunidades na visão de Mateus. As crianças fazem uma prova aos dez anos, e essa avaliação determina se eles irão para a universidade ou para o curso técnico. Na escola da Alemanha, eles investem em esportes. Durante o intercâmbio, Mateus participou de torneios, o que para ele foi “péssimo”. Mesmo assim, participou com os colegas desse momento de interação.

No primeiro dia de aula, os outros alunos perguntavam sobre o Brasil e sobre o futebol. Os colegas reclamavam a Mateus que não gostam também do frio da Alemanha e o inverno sem o sol. O clima sempre é nublado no inverno por semanas. Os colegas perguntavam sobre praias, favelas, clima ou vegetação.

Em sua estadia na Alemanha, Mateus se sentia às vezes sem energia ou com baixa emocional. Ele acredita que o seu relógio biológico não se adaptou bem ao sistema alemão devido ao clima frio e nublado. Passava o dia com sono e não conseguia dormir bem. No período da noite, estava elétrico e produtivo. Os seus colegas alemães também comentavam que não se sentiam bem no inverno.

Na Alemanha o clima é diferente do Brasil e tem um perfil multicultural com a presença de muitos estrangeiros. Outro ponto que foi destacado foi o trabalho de imigrantes africanos em grande escala. Os trabalhos que os alemães não queriam realizar eram feito pelos imigrantes.

9.10.2 Os imigrantes na Alemanha e a discriminação

Na cidade Mateus via muitos turcos, muçulmanos, árabes e negros realizando trabalhos em vários setores. Mateus visualizou alguns atritos e situações de preconceito com os imigrantes, o que o incomodou. “Existe um certo atrito por exemplo com essa população que é não sei nem dizer o termo correto que são dependentes de turcos por exemplo as questões culturais” (Matheus Silva, 2023). Os valores ocidentais dos alemães se confrontam com os dos turcos e muçulmanos. As situações de preconceito não foram vividas por ele no período. O trato com os alemães foi cordial e gentil.

A escola começava cedo pela manhã e terminava ao meio dia. Em alguns dias, até dezesseis horas. A rotina não era intensa como no Brasil. Ao chegar da escola, todos jantavam juntos na mesa e conversavam. Na escola da Alemanha, eles ofereciam a natação como prática esportiva. Mateus tentou, mas o tempo foi curto para aprender.

A volta do intercâmbio para Mateus foi estressante, tendo em vista o retorno às suas atividades da escola e a rotina de transporte. A pandemia estava no início após o retorno, e o mundo estava se adaptando à nova realidade mundial de isolamento social. Em quinze dias após a chegada ao Brasil, a pandemia se iniciou.

O contexto foi de crise internacional e bloqueio de todas as pessoas através do *lockdown*, que foi um momento estressante para Mateus, que estava preocupado com o ENEM e a perspectiva de futuro. Mateus tentou manter um ritmo de estudo e não conseguiu. A sua família teve covid-19 e ele não se contaminou. A dificuldade que mais incomodou foi o fato de não conseguir sair com os amigos. Ao voltar a vê-los, não sabia como reagir e teve um sentimento estranho. Após a volta, Mateus teve oportunidade de apresentar o seu projeto interdisciplinar que era exigência do PGM e da Secretaria de Educação para validação das notas.

O projeto interdisciplinar foi um requisito obrigatório do PGM para todos os estudantes que voltavam do intercâmbio. Ao retornar o estudante apresentava a experiência e a sua contribuição para a escola e comunidade. Mateus fez o seu projeto interdisciplinar em parceria com outro colega que foi para os Estados Unidos no mesmo período. Eles trataram sobre sociedade e sustentabilidade.

Na Alemanha a sociedade é autossustentável e isso moveu Mateus em analisar como esse país consegue manter-se em desenvolvimento sem degradar a natureza.

A experiência de intercâmbio fez Mateus compreender o modo de vida dos alemães e como eles mantêm hábitos sustentáveis quanto aos alimentos e reciclagem de lixo. Mateus e o colega tiveram como resultado do projeto que os países Alemanha e Estados Unidos apresentam uma maior consciência sobre a vida sustentável e políticas que viabilizam a sua efetivação na sociedade.

A adaptação de Mateus na Alemanha foi tranquila e sem desconfortos. Inicialmente ele pensava que teria problemas, mas se adaptou rapidamente à vida do país. A sua maior dificuldade foi o frio porque ele pensava que teria alguma crise de rinite. Isso não aconteceu, e ele esteve bem apesar do frio que o incomodava.

A comunicação em alemão ocorreu como previsto por Mateus. Ele conseguiu se comunicar com as pessoas e interagir. O professor do PGM foi destacado como um ótimo professor que os preparou para o intercâmbio em suas aulas. As disposições linguísticas e comunicativas desenvolvidas por Mateus foram destacadas pelos alemães que conviviam com ele. O estudo do alemão era prazeroso para Mateus, que estudou antes do intercâmbio durante várias horas. Os alemães parabenizaram Mateus por sua pronúncia e entendimento da língua. Isso o deixou feliz e facilitou a sua experiência. Antes do intercâmbio, não tinha estudado alemão e descobriu como o idioma o agradava.

A família alemã era afetiva e carinhosa, e isso se contrastava com a imagem que as pessoas criaram dos alemães como pessoas secas e retraídas. Inicialmente era essa a visão de Mateus dos alemães. Contudo, a convivência com a família desfez essa imagem equivocada.

A experiência do intercâmbio contribui na vida de Mateus e é vista como uma mudança de perspectiva de mundo. Ele não atribui aos comentários de sua família ou amigos sobre como ele mudou e, sim, à visão interna de si mesmo. Para Mateus o intercâmbio colaborou para a construção de sua visão de mundo. “Acho que ampliou muito e foi um ingrediente na minha construção, da minha visão de mundo, que é muito distinta” (Matheus Silva, 2023).

Mateus, ao lidar com os conflitos com pessoas, inicialmente procura pensar no problema e analisar quais as causas e como pode resolvê-lo. Após a análise, procura argumentar com a pessoa sobre o que ocorreu. Em seguida tenta dissolver o conflito e não ir para o confronto.

Mateus não se sente confortável quando vai para o confronto. A sua tentativa é de diálogo e de compreensão do fato ocorrido. Ao lidar com a vida, ele tenta aplicar

princípios religiosos como paz, perdão e amor. A disposição religiosa é forte e presente em sua trajetória.

As dificuldades e os confrontos são entendidos por Mateus como um gatilho de um mal estar em que a pessoa não está bem e leva para o exterior seus problemas pessoais. “Eu tenho a consciência de que às vezes eu me sinto incomodado por certa coisa, mas, que aquela coisa realmente não é relevante, sabe? É o resultado de uma coisa mais geral de estresse” (Matheus Silva, 2023).

Mateus tenta administrar o problema reduzindo a sua intensidade. Quando surge algum conflito familiar, age da mesma forma e procura resolver através do diálogo.

Mateus, ao pensar sobre a afetividade da família brasileira com a alemã, analisou que a sua família brasileira tem formas diferentes de demonstrar afetividade. O diálogo com a família alemã era bem intenso devido aos temas por que se interessavam. Na rotina Mateus conversava muito com os pais alemães, pois tinham os mesmos assuntos de interesse. Havia afinidade de assuntos com política internacional e história. “As vezes eu parava para explicar sobre história para os pais alemães” (Matheus Silva, 2023). Mateus acredita que ficou mais introvertido com os amigos e extrovertido com a família alemã. Para ele pode ser alguma questão psicológica.

No Brasil existe diálogo, mas não há trocas de conhecimentos em alguns assuntos por não ser da cultura dos seus pais.

No retorno ao Brasil, a comitiva mais uma vez foi formada com pais, irmã, prima, madrinha e tias. Todos esperavam Mateus no Aeroporto. Levaram um bolo para a chegada. Para ele a afetividade da família é simbolizada em gestos e não em palavras em alguns momentos. A volta para o Brasil, quanto aos aspectos de adaptação, ocorreu de forma tranquila. O diferencial foi que a pandemia estava iniciando e o mundo não sabia como lidar com essa crise mundial. “Como cheguei junto com a pandemia não foi tranquila porque todo mundo estava em tsunami emocional” (Matheus Silva, 2023).

Na escola Mateus disse que chegou meio perdido devido às avaliações, mas conseguiu se adaptar e foi aprovado.

A pandemia trouxe algumas reflexões para Mateus o fez refletir sobre a finitude da vida. Pensar sobre essas questões resultou em medo e ansiedade emocional. Em meio a esse problema mundial de saúde, o ENEM foi outra preocupação para Mateus

e os colegas. O confronto de pensar em possível morte eminente e ter que estudar para o ENEM foi algo que imobilizava Mateus. Com o processo do ENEM finalizado, as coisas pareciam mais fáceis e a pandemia estava sendo controlada.

Mateus tem desenvolvido a disposição para cuidar de si mesmo, do corpo e das emoções, é uma pessoa que cuida de si mesmo e das questões de saúde. À medida que estuda Fonoaudiologia, ele tenta aplicar a teoria do que aprende. Quanto à estética gostaria de melhorar com a redução de peso. Gostaria de iniciar uma rotina de exercícios e atividade física. Em 2022 tentou frequentar a academia e não conseguiu. Não havia horário para alinhar os estudos, a mobilidade de transporte para a universidade e a academia. A rotina intensa de estudo não o ajuda a manter uma alimentação mais saudável e isso preocupa Mateus. No tempo livre, Mateus gosta de navegar em redes sociais, desenhar mangás ou assistir a filmes e séries.

Mateus, quando questionado sobre a sua satisfação diante da pessoa que se tornou, acredita que ainda está em processo e que quer conquistar vários sonhos e está lutando para isso. A realidade financeira é um item que o preocupa e que tem uma lacuna em sua vida. A saúde também é um ponto importante que precisa melhorar.

A escolha do curso universitário foi analisada em diversos aspectos. Mateus queria um curso que tivesse prazer em trabalhar e que conseguisse emprego.

Mateus é religioso e frequenta a Igreja Católica. Sente-se bem nesse espaço socializante e está em processo de crisma. As regras da Igreja são vistas como coercitivas, contudo na vida existem consequências. “Eu acredito nisso: você faz o bem ou faz o mal vai ter uma consequência” (Matheus Silva, 2023). Para Mateus os dogmas existem e precisa ser entendido o que tem por trás deles. Mateus, ao analisar os dogmas da Igreja Católica, entende que alguns atos como beber, fazer tatuagens, usar piercing, pintar as unhas não ferem em nada a sua crença.

Ao discorrer sobre as suas crenças, Mateus demonstrou que analisa os dogmas da Igreja e internaliza o que entende ser necessário para desenvolvimento de sua fé. “Eu não vou por exemplo vilanizar por exemplo quem toma álcool porque no meio da missa a gente toma” (Matheus Silva, 2023). O elemento cultural está presente nas práticas de igreja e precisam de uma compreensão além das imposições dos religiosos. Mateus é católico praticante e está envolvido nas atividades da Igreja. Mateus está se preparando para participar da crisma da Igreja Católica. Antes desse ato litúrgico, ele tem estudado vários temas como: fé, liturgia e os mandamentos.

A tolerância religiosa sobre alguns temas não é algo visível na maioria das igrejas ou comunidades. Ao perguntarmos se Mateus seria uma pessoa intolerante, ele disse que não. Acredita que é uma pessoa tolerante e que respeita os direitos individuais e coletivos. A sua disposição de tolerância é distinta das concepções religiosas da igreja que frequenta.

O tema da diversidade tem sido discutido na gestão do Papa Francisco. O respeito às pessoas LGBTQi+ tem sido um tema defendido pelo Papa. Mateus se reporta ao catecismo que estuda em que afirma que não é correto julgar as ações dos indivíduos. “Se a gente for parar pra ficar olhando o pecado de outra pessoa, por exemplo, a gente não consegue praticar amor” (Matheus Silva, 2023). Para Mateus não devemos julgar as pessoas, pois estamos na mesma condição de pecadores.

Em alguns temas, a doutrina tem alguns limites que podem ir até certo ponto. Essa é a forma como Mateus compreende a sua religiosidade. A concepção de religiosidade de Mateus apresenta uma relação com o diálogo e com a compreensão das experiências do ser humano.

Mateus reconhece que existem extremos nas posições conservadora ou progressista na Igreja Católica sobre as questões de sexualidade. Em sua compreensão, as pessoas podem se converter e não negar a sua orientação sexual. A perspectiva de Mateus sobre temas polêmicos é de que deve haver temperança e moderação.

A prática da espiritualidade faz sentido na vida de Mateus e o conforta diante das dificuldades da vida.

Mateus disse que conversa com Deus e que isso faz muito bem a sua alma. A sua família é praticante da fé católica. Ele lembrou de que no sítio os padres iam celebrar as missas e desde pequeno acompanhava a sua família na missa. Com dez anos de idade, Mateus começou o seu contato com a religião e até esses dias permanece envolvido. Para ele não precisou de incentivo da família para frequentar. De forma autônoma, gostava de ir à missa e praticar rezas e orações.

A imagem de si mesmo e as possibilidades de realização foram impactadas na vida de Matheus através da experiência de mobilidade. Para ele a sua visão antes era limitada e não havia várias possibilidades de crescimento. Ao conseguir participar do Intercâmbio, houve a percepção de que existem outras possibilidades além de seu contexto de vida.

No interior parece ser uma característica emocional que as pessoas são mais reservadas e costumam criar vínculos com parentes e amigos. Matheus se vê como uma pessoa tímida que hoje é menos reservada. O seu modo de agir para ele o mantém com certa constância de si mesmo. A sua timidez é caracterizada por ele como de uma pessoa reservada. Em situações de estresse, aplica uma tática de sobrevivência, que é caminhar entre os canaviais, e isso o deixa em paz consigo mesmo e com as outras pessoas.

Matheus identificou que, antes do intercâmbio, não sabia como lidar com as dificuldades da vida. Quando se viu diante de diversas dificuldades, conseguiu compreender que seria possível vencer os desafios. Uma das mudanças vistas por Matheus quanto ao seu emocional foi a redução do nível de resposta ao estresse que ele tinha. “O ponto de mudança em minha vida foi a redução do estresse” (Matheus Silva, 2023). As estimulações externas tinham mais força e interferiam na forma de ver o mundo em uma perspectiva emocional.

O fato de ter que resolver as dificuldades sozinho o fez aprender a lidar melhor com as dificuldades.

9.10.3 Os desafios da formação universitária

Em 2021 Mateus iniciou os seus estudos em Fonoaudiologia na Universidade Federal de Pernambuco. Para ele, o intercâmbio contribuiu para a sua opção de curso porque a Fonoaudiologia tem a relação com a voz e a forma como emitimos os sons quando falamos também outro idioma. O intercâmbio contribui para a decisão em estudar fonoaudiologia, pois tem relação com fala e comunicação. O curso tem relação com o que Matheus pretende em sua vida.

O estudo é da estrutura da comunicação e da fisiologia da produção da voz. A sua rotina de estudo é intensa e difícil pela distância entre sua cidade e a universidade Federal de Pernambuco. Mesmo diante dos obstáculos, cursa Fonoaudiologia e se sente realizado.

As suas preocupações atuais consistem no fato de que, quando consegue um bom resultado em uma disciplina, isso não se reflete nas avaliações de outras disciplinas. Ao administrar melhor as frustrações, Mateus se sente com mais maturidade emocional.

Um de seus desafios mais exaustivos são as viagens todos os dias para a universidade. O tempo de deslocamento e as condições de transporte o deixam incomodado e cansado. Todos os dias viaja do interior de madrugada, acorda às quatro horas da manhã para ir à universidade em Recife.

A busca atual de Mateus é a independência financeira que ainda não conquistou. Essa fase de vida o incomoda muito. “Eu gostaria de ter uma melhor autonomia nesse sentido financeiro” (Matheus Silva, 2023).

Mateus não gosta de esportes e diz que é sedentário. A única coisa que costuma fazer é caminhar ou fazer trilhas. Como perto de sua casa tem um canavial, as pessoas se acostumaram a caminhar como prática esportiva todos os dias.

Mateus se sente perfeccionista diante das coisas que realiza e por isso sofre mais às vezes. Na faculdade ele tenta manter as notas com conceitos altos e tem conseguido média acima de oito. Esse resultado é atribuído pelo perfeccionismo em realizar as atividades em sua percepção. Mas, com isso, sente frustração porque gostaria de sempre receber notas mais altas.

Mateus pensa que é afetivo, mas com o uso da razão. “Eu gosto de diálogo emocional, mas, racional tem relação o emocional, tem o afetivo, mas tem o racional também, sabe? (Matheus Silva, 2023). O equilíbrio entre o emocional e racional foi narrado como uma possibilidade em sua forma de lidar com a vida, com as pessoas e consigo mesmo. Com os amigos, Mateus se sente confortável em falar sobre diversos assuntos e sentimentos.

A rede de amigos de Mateus é atuante, e eles sempre se comunicam. Para ele os seus amigos são antissociais. Pode ser uma característica das pessoas que têm um comportamento *Nerd*. Eles interagem muito enquanto jogam vídeo game. Os amigos dizem que Mateus é extrovertido. A percepção dos amigos é vista por Mateus devido ao fato de que a maioria deles é introvertido.

A dinâmica de Mateus nas relações humanas é evitar o conflito. Ele disse não se sentir bem no embate que possa surgir. Acredita que consegue administrar as emoções e a possível reação de explosão diante dos fatos.

As situações de conflito de que Mateus se recordou foi ser reativo em um conflito quando criança na escola. Ele brigava com os colegas e não tinha problemas sobre isso. Quando surge algum conflito, Mateus prefere o diálogo ao invés da reatividade e confronto.

O hábito pela leitura foi cultivado na vida de Mateus de acordo com as leituras que realizou na escola. Atualmente não tem lido muito devido à universidade. O seu tempo tem sido limitado. Ele está com livros pendentes para leitura posteriormente. A sua rotina de estudos é exaustiva principalmente pelas dificuldades de locomoção. Quando a aula é meio período, Mateus volta para casa. Quando é integral, hospeda-se na casa de sua tia Betânia em Recife.

A tia Betânia é irmã de seu pai e trabalha como empregada doméstica e tem uma rotina com muito trabalho. Quando eles estão em sua casa juntos, conversam muito e trocam conhecimentos.

O estudo da fonoaudiologia é motivador para Mateus, pois existem facetas da comunicação com que o conhecimento da fisiologia da voz pode contribuir para melhorar o uso na comunicação. A saúde da voz é importante para o desenvolvimento daqueles que se comunicam.

O olhar de Mateus sobre voz está relacionado ao uso de idiomas. Para ele comunicação, audição, inspiração, deglutição e demais estruturas são importantes no estudo e saúde da voz.

9.10.4 A intersecção das teorias elisianas com a sociologia de escala individual de Lahire

A história de vida de Mateus se assemelha aos colegas entrevistados em um dos aspectos que identificamos nas narrativas. Dos dez estudantes, nove foram vítima de *bullying* em algum momento de sua vida. A violência através do *bullying* não ocorreu em sua maioria durante o intercâmbio, porém foi um fenômeno recorrente nos relatos de nove estudantes.

Assim como com a maioria dos estudantes, o *bullying* ocorreu na escola no Ensino Fundamental. Nesse período Mateus estava acima do peso e isso foi a causa da violência sofrida por ele de forma intencional pelos colegas. O *bullying* foi naturalizado como incorporado ao *habitus* dos estudantes, e a violência se tornou mascarada de sinônimo de engraçado que promovia divertimento para agressores e vitimização para agredidos.

A violência intencional também ocorreu na relação entre estabelecidos e *outsiders* na comunidade pesquisada por Elias (2000), em que a fofoca era o instrumento de difusão de agressões, discriminação e preconceito que faziam parte

da rotina dos estabelecidos que se sentiam superiores ao grupo recém chegado de *outsiders*. A desigualdade de poder nesses grupos fomentou a divisão social e a pseudo sensação aos estabelecidos de que seriam melhores do que os *outsiders*.

Mateus disse que sofreu na época, contudo, abstraiu o momento e não carrega sofrimento. As experiências na escola foram positivas mesmo com os episódios de *bullying*. O espaço escolar foi importante para a sua formação educacional e a para apreensão da disposição para estudar.

Ao buscarmos os referenciais educacionais para Mateus, não encontramos na família pessoas que o tenham influenciado para estudo e pesquisa. As disposições de estudo estão diretamente relacionadas ao papel da escola em sua vida, que o ajudou a desenvolver a disposição para autonomia.

A vida de Mateus teve o campo como contexto de seu crescimento e aprendizagens. Na frente de sua casa, o verde dos canaviais inundam o olhar e alimentam a alma. Mateus encontra nas caminhadas nos canaviais energia para a sua rotina de estudo intensa para a UFPE para cursar Fisioterapia.

A família de Mateus o apoia em seus sonhos e acompanhou os sacrifícios do filho para conciliar as disciplinas da escola com o estudo de alemão.

O pai de Mateus é pedreiro, e a sua mãe, dona de casa. A família consiste dos pais e dois irmãos. A irmã Ane é Psicóloga e o apoia em seus objetivos de vida. A relação com o irmão Diego é distante, sem diálogo contínuo e expressões de afetividade. Eles se respeitam e conversam o estritamente necessário. A relação deles foi difícil na infância por conflitos da idade. A falta de afinidade entre eles resulta no afastamento emocional na fase adulta. A comunicação entre eles ocorre quando há alguma necessidade e é realizada pelo *WhatsAap*. Mateus vê o seu irmão como mais forte que ele e com personalidade distinta da dele. Ele se vê como flexível e resiliente. A disposição para resiliência e flexibilidade no trato das questões foi identificada nas narrativas de Mateus.

O possível ponto de conflito entre os irmãos é o temperamento forte explosivo de Diego, que se assemelha ao de seu pai. A configuração familiar de Mateus é patriarcal em que o pai é o provedor e concentra as decisões familiares. A relação com o pai é harmoniosa, contudo um pouco distante, havendo uma aproximação efetiva com a sua mãe.

Mateus, desde a primeira entrevista, demonstrou timidez em falar de si mesmo, da família e das experiências de sua vida. O comportamento introspectivo Mateus

acredita que herdou de seu avô e de seu pai.

A vida de Mateus é vista por ele como simples e difícil quanto às questões financeiras. A cada dia tem melhorado as finanças da família.

A rede de amigos de Mateus é seletiva e constante através da internet. Eles não conseguem se reunir presencialmente. Mas, sempre estão conectados. Mateus é uma pessoa que apresenta a disposição de amizade forte e mantém vínculo com amigos da adolescência. Os seus amigos também têm os mesmos *habitus* de jogos virtuais, *animes* e do mundo *Geek*. Os amigos de Mateus interagem muito na internet e raramente de forma presencial. Estão conectados nas relações virtuais e constantes. Para ele a sua geração tem uma relação com a tecnologia de uso em todas as coisas que vai realizar. Isso se tornou um hábito que ele também adquiriu.

A incorporação de *habitus* para Elias (1997) apresenta-se como a corporificação de uma segunda natureza que se integra à psiquê dos indivíduos e passa a nortear seu comportamento e prática. Mateus nasceu imerso na geração da tecnologia, que tem o seu uso como parte de sua vida e de seu funcionamento.

A disposição religiosa de Mateus é forte e tem permeado sua vida e decisões. No momento das entrevistas, ele se preparava para a crisma da Igreja Católica. A sua família é devota e participante ativa na comunidade.

A experiência escolar de Mateus o conduziu a participar do curso técnico em redes de computadores. Essa vivência tem grande apetência na vida e no comportamento de Mateus. Em seu estudo, Mateus tem fraca disposição para modos escolares pedagógicos e aprendizagem. Em toda fase em que esteve na escola, não tinha uma rotina para organização e planejamento do estudo. Ele apresenta baixa disposição para organização e planejamento de estudo. Como também, força para a disposição de modos práticos de aprendizagem. Mateus estudava e ainda hoje na universidade estuda por demanda.

A apetência e a competência para a área de exatas desde de cedo foram destaque na escola e entre os amigos. Isso o levou a se tornar monitor e ajudar os colegas nas disciplinas de Física e Matemática. No ENEM gostava de responder as questões de exatas.

Mateus apresentou uma fala tranquila, com um olhar tímido, contudo com experiências interessantes em sua vida. O comportamento tímido é uma característica apontada por Mateus de seu pai e avô, Embora, quando conhece as pessoas, solta-se. Mateus se sente tímido com pessoas que não conhece, e isso as vezes dificultou

a sua vida. Quando conhece as pessoas, sente-se bem para interagir.

No espaço escolar, Mateus se sentia bem e desempenhava o papel de líder atendendo a sua disposição de liderança.

A rotina de estudos, devido à distância de sua casa, foi um obstáculo que não impediu os seus estudos. A disposição de resiliência foi visível nos relatos de Mateus e continua sendo porque ele faz agora o trajeto para a UFPE para cursar Fisioterapia.

Ao conversarmos sobre as frustrações ao longo de sua história, Mateus indicou que a dificuldade que mais o incomoda é a distância de sua casa para estudar. Ao sentir-se frustrado, Mateus busca analisar os problemas, compreender o que está vivendo e como poderá resolver. Identificamos no relato de Mateus o desenvolvimento da disposição analítica diante de diversos contextos.

Diante do confronto, Mateus procura tentar resolver sem chegar a entrar em conflitos. Existe dificuldade de Mateus em lidar com confronto e relação de força diante desse contexto. Em momentos de dificuldades ou estresse, Mateus utiliza como tática de sobrevivência as caminhadas pelos canaviais que cercam a sua casa. Ao caminhar conversa com Deus e pensa melhor sobre situações, problemas e como resolvê-los.

A experiência de intercâmbio se iniciou na preparação para a seleção. Mateus inicialmente queria estudar inglês. Ao descobrir que o estudo da língua alemã seria uma oportunidade, resolveu mudar o idioma. A apetência no estudo do alemão o levou a estudar todos os dias e a pesquisar as palavras que não conhecia. Ele estudava além do que o professor de idiomas exigia. Com isso internalizou o idioma e teve poucas dificuldades durante o intercâmbio. As pessoas disseram que Mateus conseguia se comunicar muito bem em alemão. A disposição estratégica para o estudo resultou na disposição linguística do alemão.

A relação de Mateus com a Alemanha foi para ele algo especial que jamais tinha pensado em viver. A cultura do local, a vida privilegiada dos alemães eram inversas à sua realidade no Brasil.

A família alemã, ao contrário do que as pessoas diziam, foi afetiva e proporcionou a Mateus várias experiências culturais. A configuração da família alemã se caracterizava como pais adotivos que gostavam de conversar sobre diversos assuntos. Mateus gostou muito de aprender com os pais e os considerou mais afetivos nos gestos do que os pais do Brasil.

A dificuldade de Mateus foi sobre a comida com o tempero forte. A experiência dos pais adotivos de receberem mais de dez intercambistas tornou o momento com

eles tranquilo e aconchegante. Durante o intercâmbio, os pais criaram situações para que Mateus e o seu colega Ricardo do PGM, que morava com eles, pudessem praticar o idioma seja fazendo um pedido de comida seja conversando com alemães.

Mateus descreveu também a realidade social de vida dos imigrantes turcos, mulçumanos, árabes e negros com trabalho em que o alemão não se submete. Essa realidade social e econômica incomodou Mateus, que refletiu sobre as desigualdades do Brasil e nos países. Algumas situações de preconceito foram visualizadas por Mateus na rotina com os imigrantes.

O relato de Mateus sobre a vida dos “*outsiders*” que são imigrantes na Alemanha nos fez recordar da relação “estabelecidos-*outsiders*” pesquisados por Elias (1994) em seu estudo etnográfico. Elias apresentou a relação de poder, desigualdade e relação de força entre grupos similares em hábitos, contudo distintos na visão de mundo. Da experiência de Elias, podemos analisar a suposta superioridade dos estabelecidos diante dos *outsiders*. O grupo mais antigo se sentia melhor do que o grupo recém-chegado. E, com isso, instituíam diferenças entre eles para legitimar o seu poder.

Mateus descreveu como os imigrantes são tratados na Alemanha e como o povo alemão parece preservar o *habitus* histórico de nação superior que foi analisado por Elias (1997).

As aprendizagens de Mateus diante da experiência de intercâmbio foram descritas por ele como importante para o seu crescimento pessoal e profissional. A maior aprendizagem apontada por Mateus foi adquirir a compreensão de que poderia lidar com as dificuldades da vida. A autonomia desenvolvida de ter que resolver os próprios problemas o ajudou a compreender a si mesmo e possibilitou uma nova percepção do mundo que o cercava.

A construção da visão de mundo de Mateus foi ampliada pela experiência de intercâmbio e contribui também para a sua opção de curso. A disposição linguística adquirida o fez pensar sobre o uso da voz em uma concepção fisiológica através do curso de fonoaudiologia.

A mudança de vida internalizada com novos *habitus* de cuidado consigo e com o corpo ainda não pôde ser realizada devido à rotina exaustiva de Mateus e a distância de sua casa. A disposição para esportes é fraca e contribui para o aumento de peso. A disposição de cuidar de si, do corpo e das emoções ainda é enfraquecida com os obstáculos da rotina. Mateus tem consciência que precisa reduzir o peso e inserir uma

alimentação mais balanceada. Contudo, ainda não conseguiu fazê-lo.

Ao questionarmos Mateus sobre a satisfação com a pessoa que se tornou após a experiência de intercâmbio, reconhece que está em processo de evolução e a saúde é um ponto que precisa melhorar.

A espiritualidade e a religiosidade ocupam papel de destaque na vida de Mateus, e ele vê a Igreja Católica com importante em sua vida, mas sobre alguns dogmas ele tem seu posicionamento pessoal. A intolerância religiosa contra o grupo LGBTQia+ é um tema de que Mateus discorda. Ele apresentou a disposição de tolerância que diverge dos preceitos dogmáticos. A posição do Papa Francisco é a ideal para Mateus sobre os que sofrem com a discriminação. O contato inicial de Mateus com a religião ocorreu quando ele tinha dez anos e, desde esse tempo, frequenta de forma assídua a missa e tem muitos amigos da igreja.

Atualmente Mateus segue estudando e buscando realizar os seus sonhos. Dentre eles a independência financeira é importante. Mas, as atividades da UFPE precisam ser prioridade em sua formação e futuro profissional.

10 AS REDES DE INTERDEPENDÊNCIA DOS ESTUDANTES DO PGM E A INTERSECÇÃO COM OS RETRATOS SOCIOLÓGICOS

As redes de interdependência que surgiram nas configurações em que os estudantes estavam inseridos demonstraram que houve uma intersecção de suas narrativas, em seus retratos sociológicos, com a representação gráfica aplicada através da análise de redes. Os laços de sociabilidade criados a partir da interdependência dos estudantes em suas configurações demonstraram que foram essas conexões figuracionais que os ajudaram no processo de travessia da experiência de mobilidade acadêmica.

A experiência de mobilidade se iniciou desde o momento em que o estudante participou do curso de línguas antes do processo seletivo para o intercâmbio. Naquele momento, os estudantes iniciaram a formação de grupos de estudo de línguas, estratégias de estudo, conexão com os professores, amigos, colegas e tiveram a participação decisiva de familiares no transcorrer da experiência.

Na perspectiva de alguns estudantes entrevistados, os laços afetivos com as famílias anfitriãs dos países de intercâmbio ocorreu antes do encontro presencial através da internet. A grande maioria dos estudantes do PGM conheceu os seus pais adotivos na chegada ao país no misto de várias emoções, como: medo, ansiedade, expectativas e o choque cultural.

Para aprofundar a reflexão da experiência dos dez estudantes e a criação de redes interdependentes, utilizamos a técnica de análise de redes como suporte inédito para o estudo sociológico ao tratar da experiência de intercâmbio, tendo em vista que nenhum outro estudo realizado agregue ao suporte da técnica de história oral de vida o uso de análise de redes.

Marques (2007), ao utilizar a análise de redes, buscou compreender os padrões de sociabilidade nas relações interpessoais em sua pesquisa com pessoas em segregação em São Paulo. Como resultado, observou que existem diversos padrões de sociabilidade e configurações.

Ao utilizar a análise de rede através dos grafos, identificamos que as categorias elegidas como a rede primária familiar se sobrepõem na maioria dos estudantes como importantes na decisão de ser intercambista, na formação de vínculos com as famílias adotivas, no apoio às dificuldades da experiência e na contribuição dos indivíduos que influenciaram as mudanças de comportamento.

Foi visível que alguns estudantes, ao se relacionarem com as famílias anfitriãs, levaram para as relações interpessoais comportamentos que são vivenciados com as famílias primárias brasileiras, havendo transferibilidade de disposições na relação interpessoal com a família anfitriã. Relembramos a história de vida de Yasmin e a dificuldade com a organização de seu guarda-roupa, que foi vivenciada também na relação com a sua mãe espanhola. A mesma dificuldade foi citada por Yasmin como uma repetição da reclamação de sua mãe brasileira. Na narrativa de Savana, identificamos a transferibilidade conflituosa na relação com o pai anfitrião australiano, que se assemelhava às dificuldades de relacionamento com o seu pai brasileiro.

Os estudantes mantiveram com a família anfitriã o desenvolvimento de laços afetivos e de vínculo de sociabilidade. Podemos recordar a experiência de Jonas com a família americana, que o ajudou na apreensão de capital cultural, Marília teve, no apoio materno de sua mãe adotiva, o porto seguro de uma experiência tranquila com a transformação de *habitus* e mudança de percepção do mundo, que foram incorporados em sua vida, como o amor ao mar e à natureza e como a apetência pela antropologia e pelo curso de Direito.

A experiência de Lucas apresentou a disposição forte para a religiosidade, os seus pais adotivos uruguaios e a escola católica realizaram o sonho em aprofundar a fé. Mateus, que é tímido, descobriu na língua alemã e no país uma cultura distinta que foi experienciada através do diálogo constante com os seus pais adotivos.

Yasmin descobriu na superação do *bullying* de sua irmã adotiva uma força existencial que não conhecia em defesa de si mesma, que a conduziu para o estudo do curso de Direito. O estudante Jonas, que através de seus pais americanos, desenvolveu novas aprendizagens sobre o país e sonhava em morar nos Estados Unidos, atualmente está casado com a americana Grace e descobriu que será pai em fevereiro de 2023.

Thomas, que descobriu a aptidão e a competência para a engenharia ao dialogar com o seu pai adotivo Chileno e, ao ser entrevistado, estava casado com dois filhos e amava a construção da família hoje se separou, contudo continua cuidando de seus filhos.

A estudante Maria Eduarda foi a que se destacou dos demais sobre a sua capacidade de adaptação familiar devido ao fato de que a família anfitriã era composta de sete irmãos de diversas idades. Foi uma mudança expressiva para uma filha única, teve que aprender a administrar a rotina de vida com diversas pessoas, com um pai

amoroso e uma mãe rigorosa. A relação de Maria Eduarda com o pai argentino parecia que foi um momento de encontro com a paternidade não vivenciada com o seu pai brasileiro. Ao descrever o seu pai argentino, os olhos de Maria Eduarda brilhavam com afeto e agradecimento.

Arthur, o primeiro estudante entrevistado, encontrou na família canadense o afeto, a segurança e o apoio para vencer diversos medos e resistência. Dentre eles, falar inglês e adaptar-se à cultura do país.

A descrição que fizemos anteriormente demonstrou como as famílias anfitriãs foram determinantes para o apoio dos estudantes e para a superação das dificuldades do intercâmbio.

O mapeamento das redes dos estudantes intercambistas durante a experiência de intercâmbio teve como finalidade identificar as suas redes de interdependência e a participação de até cinco pessoas relevantes diante desta experiência.

Para isso elaboramos quatro perguntas norteadoras que foram: 1) Quem apoiou na decisão de ser intercambista? 2) Você se considerou numa relação mais próxima e afetiva com qual pessoa durante todo o período de intercâmbio?; 3) Quem apoiou nas dificuldades durante todo o processo de intercâmbio no país estrangeiro? e 4) Quem você acha que contribuiu para a sua possível mudança de comportamento?.

Ao elegermos as categorias decisão, afetividade dificuldades e mudança comportamental, buscamos compreender através da análise de redes como as relações foram estabelecidas. Para isso pedimos que os dez estudantes escolhessem até cinco pessoas relevantes que tivessem sido importantes para a experiência de mobilidade.

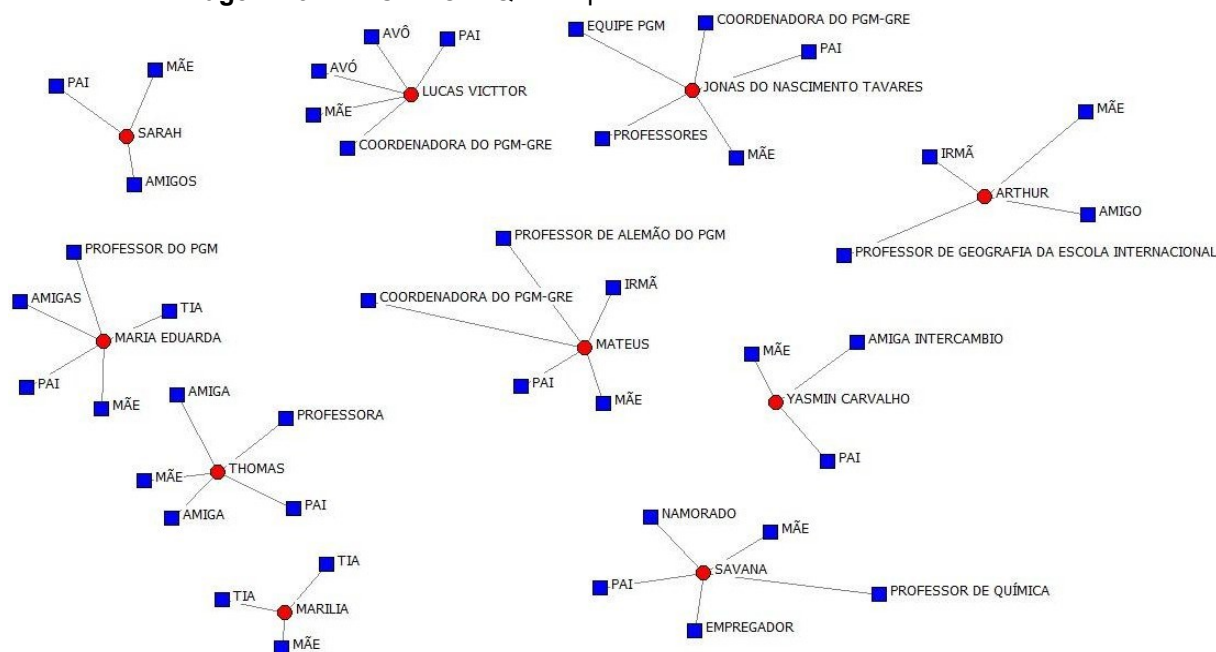
O preenchimento foi realizado pelos estudantes através de questionário via *Google Forms* e posteriormente inserido no *software Netdraw*³⁶ para a formulação de gráficos (sociogramas).

O apoio na decisão de ser intercambista dos estudantes teve como destaque a participação com laço forte das mães. Nos retratos sociológicos, foi visível que as mães desempenharam um papel fundamental na educação de seus filhos. A influência materna é destacada como incentivadora. Como exceção, há a intercambista Marília, que teve a participação crucial de suas tias em sua formação. Lucas teve a participação ativa dos seus avós em sua educação e afetividade.

³⁶ *NetDraw* é um programa gratuito usado para a visualização de ambos 1-mode e dados da rede social, 2-mode. Fonte: <https://www.solvusoft.com/pt-br/file-extensions/software/analytic-technologies/netdraw/>

Iremos apresentar em seguida (Imagem 23) as redes em formato de gráficos e a análise posterior para cada categoria.

Imagem 23 – DECISÃO - “Quem apoiou na decisão de ser intercambista?”



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Na rede apresentada por Arthur, os pais, a irmã e o amigo contribuíram em sua decisão de participar do intercâmbio. Jonas, apresentou em sua rede, o apoio de cinco pessoas (mãe, pai, professores, coordenadora do PGM-GRE e a equipe do PGM). Marília destacou a participação de suas tias e mãe em sua decisão de ir ao intercâmbio. Savana teve a participação de sua mãe, professor de química, empregador, pai e namorado como importantes em sua decisão. Destacamos que o pai de Savana não era favorável à sua ida para o intercâmbio, contudo resolveu assinar a autorização. Yasmin escolheu os pais e uma amiga do intercâmbio como importantes em sua decisão de ir ao intercâmbio.

A estudante Maria Eduarda foi para a Argentina e apresentou cinco pessoas como incentivadoras de sua experiência: pais, professor do PGM, amigas e tia. Thomas, intercambista do Chile, teve como incentivadores: pais, professora e duas amigas. Lucas apresentou os avós, pai, a mãe e a coordenadora do PGM-GRE como importantes em sua decisão. Sarah destacou a participação dos pais e de amigos como apoio em sua decisão. E Mateus escolheu cinco pessoas: pais, irmã, professor de alemão do PGM e coordenadora do PGM-GRE.

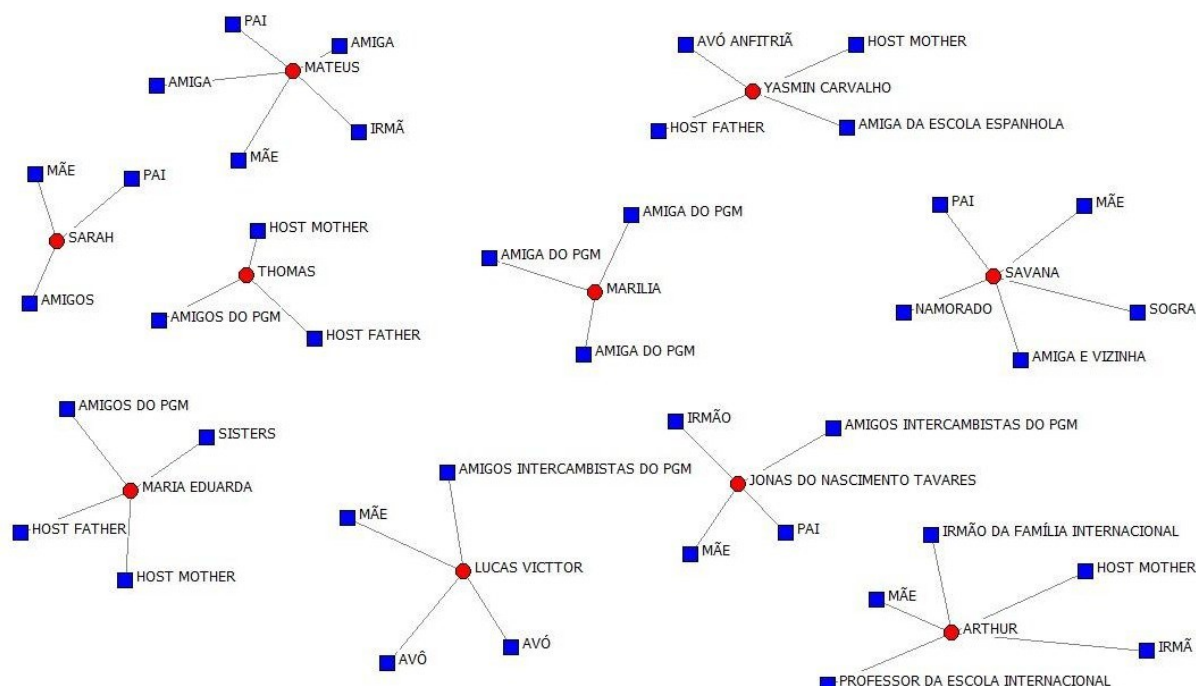
Destacamos que quatro alunos (Savana, Mateus, Maria Eduarda e Arthur) apontaram os professores como pessoas relevantes que desempenharam um papel importante no processo de decisão de ida ao intercâmbio. Os estudantes (Jonas, Mateus e Lucas) destacaram a participação da equipe PGM no processo de decisão também de ida para o intercâmbio.

Ao cruzarmos a categoria “decisão” de ida ao intercâmbio com os relatos dos estudantes em seus retratos sociológicos, verificamos que houve o mesmo destaque para os apoiadores citados em sua rede interdependente. A exceção foi da estudante Savana, que destacou a resistência de seu pai em sua ida ao intercâmbio, contudo reconhece que ele foi importante nesse processo de vida, citando-o em sua rede.

A afetividade foi uma das categorias destacadas nos relatos dos estudantes em sua experiência de mobilidade acadêmica. Ao compararmos a rede primária dos estudantes no Brasil com as famílias anfitriãs dos países, identificamos que essas famílias demonstraram afetividade com os estudantes do PGM, que, em alguns momentos, assumiram emocionalmente o papel de protagonistas na vida deles. A conexão afetiva das famílias anfitriãs foi tão forte que se destaca o pedido da família canadense em adotar legalmente Arthur e levá-lo para o Canadá. A mãe solo Gina, da Nova Zelândia, foi reconhecida por Marília como mãe. Marília destacou que foi a primeira vez que pôde viver a sua idade sem os problemas familiares.

A configuração familiar anfitriã estrangeira desempenhou o papel de suporte emocional estrutural durante a experiência de intercâmbio e foi descrita por todos como fundamental para que esse momento fosse possível. A seguir analisemos a escolha dos estudantes sobre a afetividade (Imagem 24) e sobre as pessoas que desempenharam esse papel na vida dos estudantes durante a experiência de mobilidade acadêmica.

Imagem 24 – AFETIVIDADE - “Você se considerou numa relação mais próxima e afetiva com qual pessoa durante todo o período de intercâmbio?”



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

O desenvolvimento da sociabilidade e da afetividade durante a experiência de intercâmbio foi destacada pelos estudantes entrevistados em seus retratos sociológicos. Ao compararmos os gráficos elaborados sobre as redes desenvolvidas pelos estudantes e os retratos sociológicos individuais, observamos que há na representação gráfica a relação dos relatos citados dos estudantes.

Na análise da rede de afetividade e sociabilidade, identificamos que a família adotiva do país é citada por todos os estudantes como fundamentais sobre o desenvolvimento de afetividade e sociabilidade.

Na rede de afetividade e sociabilidade apresentada por Arthur, a mãe do intercâmbio (*host mother*), a sua mãe do Brasil, os irmãos e o professor da escola internacional foram importantes para o desenvolvimento da afetividade durante o intercâmbio.

Jonas, por sua vez, sentiu-se em uma relação mais próxima e afetiva com seus pais, irmão e amigos do intercâmbio do PGM. É interessante que, mesmo no Intercâmbio, Jonas sentiu-se vinculado a sua família nuclear do Brasil. O laço de rede primária de Jonas foi destacado por ele em suas narrativas.

Marília apresentou as amigas do PGM como a sua rede afetiva durante o intercâmbio. Em seu retrato sociológico, houve destaque para a sua mãe adotiva da

Nova Zelândia, que não foi citada em sua rede de afetividade como opção de influência. É interesse, na rede de afetividade descrita por Marília, que ela, desde a adolescência, teve o apoio de amigos como estratégia de sobrevivência, que foi fortalecida por suas tias. Nessa rede Marília destacou os amigos como importantes para a sua afetividade.

Savana destacou cinco pessoas como mais próximas e afetivas: mãe, sogra, amiga, vizinha e namorado. O pai, como já descrito em seu retrato sociológico, manteve-se distante e não foi citado nessa rede afetiva.

Yasmin elegeu em sua rede de afetividade todas as pessoas do país internacional: os pais adotivos da Espanha, a avó anfitriã e a amiga da escola espanhola. A estudante se sentia muito bem com a família anfitriã, mesmo com as atitudes de sua irmã adotiva, superou a dificuldade e demonstrou maturidade emocional.

Maria Eduarda também escolheu como integrantes de sua rede de afetividade todas as pessoas da Argentina. São eles: pais, irmã e amigos do PGM. A relação de Maria Eduarda foi tão intensa que ela voltou para a Argentina e hoje divide o apartamento com a irmã argentina Abrile. A relação e a irmandade delas continuam fortes e produtivas.

Thomas apresentou os pais adotivos do Chile e amigos do PGM como a sua rede afetiva.

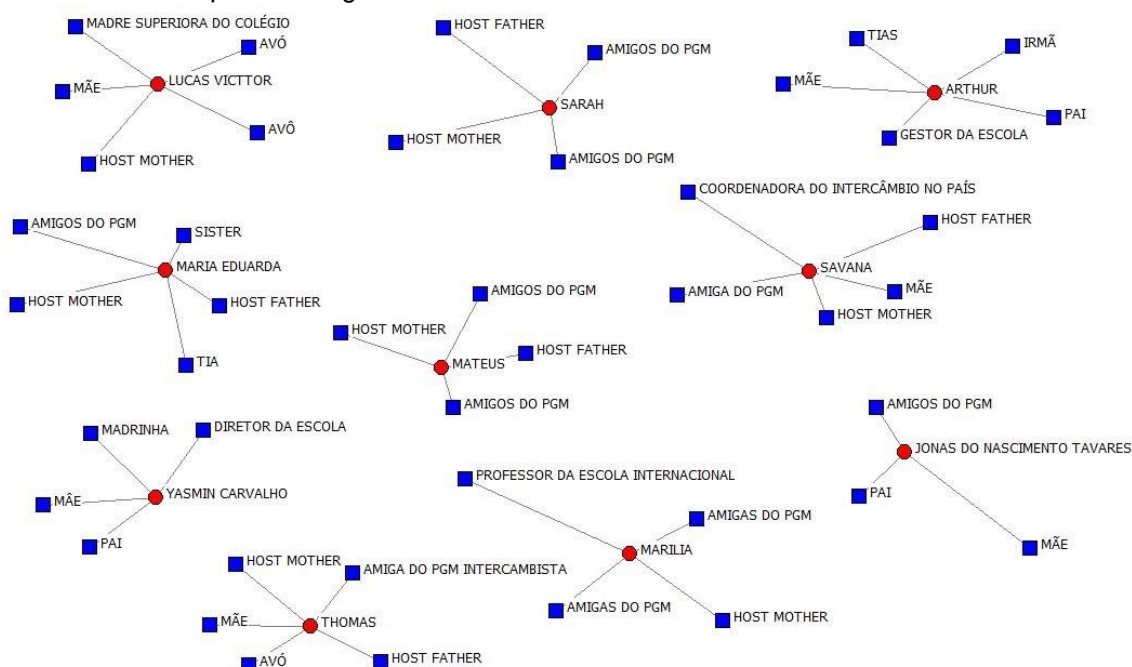
Lucas, mesmo no intercâmbio no Uruguai, sentiu-se conectado aos avós, à sua mãe brasileira e aos amigos intercambistas do PGM. Sarah se manteve ligada aos pais e aos amigos do PGM durante o intercâmbio. Mateus preservou os laços afetivos com a sua família brasileira pais, irmã e amigas.

Ao descrevermos as dificuldades narradas pelos estudantes diante da experiência de mobilidade, podemos destacar Arthur e o seu choque cultural. Os relatos de Arthur da dificuldade de aceitação da cultura canadense e da resistência em falar inglês foram amplamente descritos. Ao viver essas dificuldades, Arthur desenvolveu disposições que o ajudaram como estratégia de superação das dificuldades principalmente quando encontrou na família anfitriã amor, proteção e apoio.

O choque cultural foi tão intenso e marcante na vida de Arthur que ele teve como objeto de estudo de seu mestrado o choque cultural no intercâmbio. Nesse momento Arthur continua o estudo no doutorado, que se originou do choque cultural que viveu no intercâmbio.

Nesse momento iremos apresentar a categoria “dificuldade” (**Imagem 25**) e a sua relação com os retratos sociológicos dos estudantes.

Imagem 25 – DIFICULDADE - “Quem apoiou nas dificuldades durante todo o processo de intercâmbio no país estrangeiro?”



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

As dificuldades vivenciadas pelos intercambistas foram relatadas por eles em seus retratos sociológicos. Alguns tiveram problemas com as famílias ao chegarem ao país, outros com dificuldade do idioma, convivência na escola devido ao *bullying* sofrido, saudade da família, quebra de expectativas construídas e choque cultural. Para alguns a volta do intercâmbio se materializou também em sofrimento e dificuldade em se adaptar à sua rotina anterior antes do intercâmbio.

Nas redes referentes às dificuldades, todos os estudantes citaram os próprios amigos do PGM como fundamentais no apoio mútuo durante a experiência. A rede de interdependência criada entre eles foi importante para a manutenção de suporte da experiência como tática de sobrevivência das dificuldades.

As redes de apoio nas dificuldades durante o intercâmbio foram definidas de acordo com as descrições apresentadas abaixo.

Arthur definiu como rede apoio todos os integrantes de sua família no Brasil (mãe, irmã, tias e gestor da escola).

Jonas identificou os pais brasileiros e os amigos do PGM como importantes para superar as dificuldades. Para Marília, a sua mãe adotiva da Nova Zelândia, o

professor da escola internacional e as amigas do PGM a ajudaram a suportar as dificuldades da experiência. Savana citou os pais adotivos da Austrália, a mãe, a coordenadora dos estudantes e a amiga do PGM como importantes para ajudá-la.

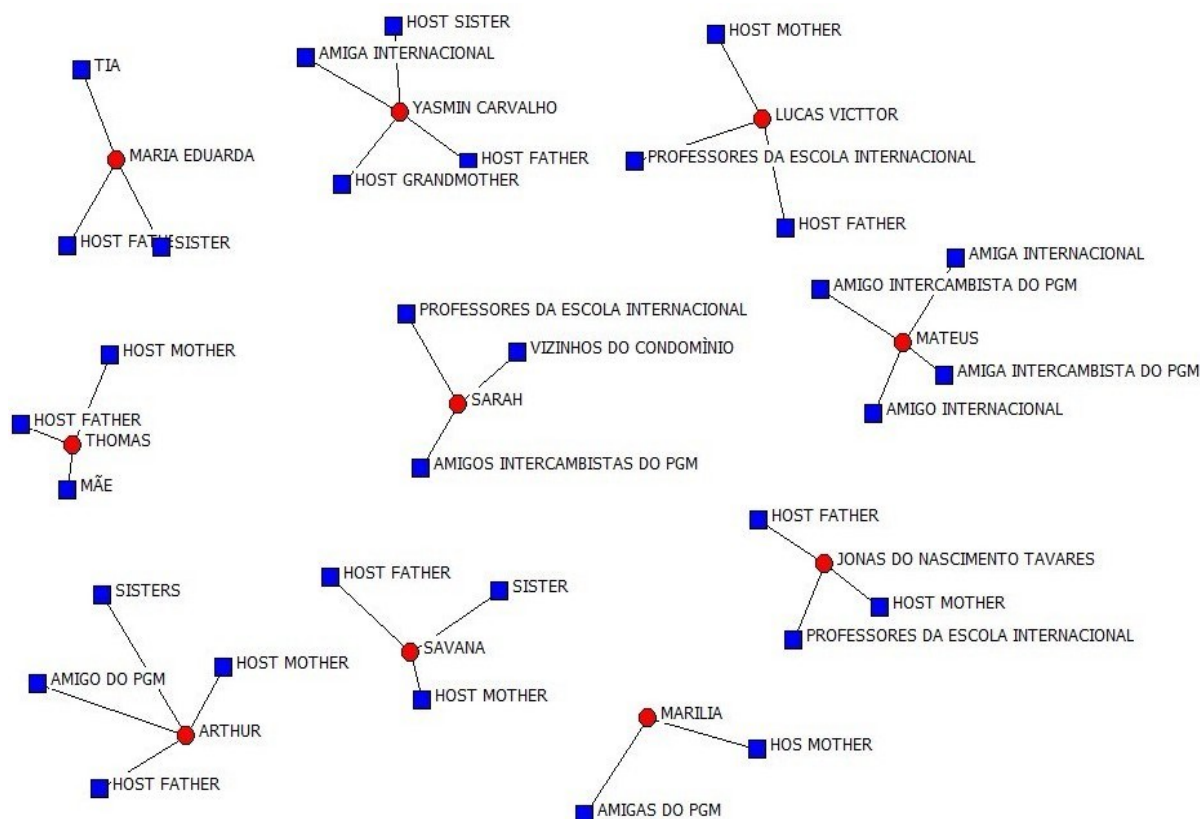
Yasmin escolheu todos os integrantes do Brasil como importantes durante as dificuldades, sendo eles: pais, madrinha e diretor da escola. Maria Eduarda elegeu os pais adotivos, a irmã Abrile e os amigos do PGM como importantes para vencer as dificuldades. Thomas identificou os pais adotivos chilenos, a sua mãe e a amiga do PGM como fundamentais para ajudá-lo nas dificuldades encontradas.

Lucas destacou os avós, a mãe e a madre superiora da escola internacional como determinantes durante a superação das dificuldades do intercâmbio. Sarah apontou a família colombiana e aos amigos do PGM como suporte às dificuldades. Mateus distinguiu quatro pessoas como importantes em suas dificuldades, sendo eles: pais adotivos da Alemanha e amigos do PGM.

A mudança de comportamento não é algo fácil de ser identificado pelos indivíduos sem a ajuda de outras pessoas. Em muitos relatos dos estudantes, ao viver a experiência, eles não conseguiam identificar quais mudanças tinham sido influenciadas pela experiência de intercâmbio. Contudo, após analisar o que viveram no passado, encontram elementos que os ajudam a compreender quais mudanças foram visualizadas. Para alguns estudantes, foi a primeira vez que conversavam sobre o intercâmbio. Ao analisarem o que viveram, sentem-se outras pessoas, que foram transformadas pela experiência. Em meio às dificuldades, encontramos indícios de mudança comportamental nos estudantes, que foram identificadas nos retratos sociológicos em suas narrativas.

Iremos analisar a categoria “mudança de comportamento” (Imagem 26) e a sua relação com os retratos sociológicos.

Imagem 26 – MUDANÇA DE COMPORTAMENTO - “Quem você acha que contribuiu para a sua possível mudança de comportamento?”



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

As mudanças de comportamento dos intercambistas foram destacadas em seus retratos sociológicos individuais e demonstraram que não há como viver a experiência de mobilidade sem apresentar mudanças emocionais e de ação em suas vidas.

As narrativas de transformação emocional e desenvolvimento de maturidade como uma aprendizagem para a vida pessoal e profissional foram evidenciadas nos relatos dos estudantes e se materializaram em sua rede de mudança e comportamento.

Arthur, diante do questionamento das pessoas que contribuíram para a mudança de comportamento, atribuiu às relações com a família adotiva no Canadá essa posição de apoio para a sua mudança de postura diante da vida. Ele citou os irmãos, os pais e o amigo do PGM como importantes nesse processo de transformação. Jonas indicou os seus pais adotivos dos Estados Unidos e os professores da escola internacional como fundamentais para a sua transformação. Dos estudantes, Jonas foi o único que participou de outras experiências de intercâmbio na China e em outros países.

Para Marília a participação da mãe adotiva da Nova Zelândia e da amiga do PGM que dividiu a casa com ela foi fundamental para que houvesse mudança em sua percepção do mundo social e emocional. Ambas viveram essa experiência juntas e compartilharam todos os momentos. Marília foi a única que descreveu o sofrimento de forma mais intensa ao retornar ao Brasil após o intercâmbio.

Savana apontou os pais adotivos australianos e a sua irmã como importantes em sua transformação pessoal. Yasmin elegeu os pais espanhóis, a avó espanhola e uma amiga como importantes em sua transformação. Maria Eduarda identificou os pais adotivos da Argentina e uma tia como importantes em sua mudança.

Thomas percebeu que os pais chilenos e a mãe do Brasil foram importantes em suas mudanças de postura diante da vida. Ele foi o único estudante que direcionou a escolha profissional por Engenharia após conviver com o seu pai adotivo, que é engenheiro. A escolha profissional foi influenciada por sua convivência com o seu pai adotivo.

Lucas, assim como os colegas, destacou que os pais do Uruguai e os professores da escola internacional contribuíram as suas mudanças emocionais.

Sarah afirmou que os vizinhos de seu condomínio na Colômbia, os amigos do PGM e os professores da escola internacional influenciaram as suas mudanças diante da vida. Em seu retrato sociológico, Sarah detalhou como foi a convivência rotineira em seu condomínio e como criou uma rede de amigos.

Mateus, diferente de seus colegas, escolheu os amigos do PGM e da escola internacional como importantes em suas mudanças emocionais.

As redes descritas pelos estudantes tiveram, em sua maioria, o apoio das famílias internacionais e dos amigos do PGM como fundamentais na transformação dos estudantes. Quando comparamos a descrição do gráfico com os retratos individuais, visualizamos que há uma relação direta das escolhas das pessoas influentes em suas vidas com as narrativas expostas em seus retratos. As narrativas apresentadas pelos estudantes em seus retratos sociológicos demonstraram que os vínculos formados nas configurações atualmente foram enfraquecidos em sua maioria com os atores sociais com que mantinham contato durante o intercâmbio e meses posteriores.

A exceção foi Maria Eduarda, que, além de consolidar o vínculo afetivo com a família adotiva da Argentina, foi emocionalmente adotada pela família, voltou para cursar a universidade, divide o apartamento e a vida com a sua irmã adotiva Abrile e

se inseriu na vida argentina como uma nativa em seu país.

Arthur também manteve o vínculo com a família canadense e voltou em 2023 para rever a família adotiva, passou dois meses com eles e se prepara para morar no Canadá após a finalização do doutorado.

Atualmente, os estudantes não mantêm uma relação rotineira com famílias ou amigos do PGM. O enfraquecimento das redes é natural nas relações humanas e segue o fluxo da vida e as demandas individuais. A formação dessas redes no intercâmbio durante a experiência de intercâmbio pode ter garantido ao estudante a formulação de estratégias de sobrevivência, que possibilitou a passagem dessa experiência como produtiva e transformadora.

A análise das redes de interdependência dos estudantes nos ajudou a compreender a experiência de mobilidade acadêmica dos estudantes, o processo de configuração nas relações estabelecidas com os amigos, com a família brasileira e adotiva dos países, com as escolas do Brasil e internacional e com os diversos atores que foram identificados durante a narração dos fatos biográficos da vida dos estudantes e estruturados de acordo com a sociologia de escala individual de Lahire (2004).

Os sociogramas apontaram que os estudantes apresentaram um perfil similar com algumas características como: idade e realidade socioeconômica. Os estudantes Arthur, Savana, Yasmin, Maria Eduarda e Mateus são oriundos de cidades do interior de Pernambuco e os quatro alunos, Jonas, Marília, Thomas e Sarah, nasceram na região metropolitana de Recife. A realidade financeira é um aspecto que aproxima todos os estudantes. Nenhum estudante apresentou boa condição financeira como estrutura pertencente à elite econômica de suas cidades.

Ao analisarmos os dados, visualizamos que, na vida dos estudantes e em suas trajetórias, que a gênese das disposições dos estudantes teve a participação efetiva de suas mães, tias ou avós. O papel das mães foi fundamental na construção das disposições dos estudantes. Nas histórias de Arthur e de Marília, houve forte influência de suas tias que os educaram. Diante da educação formal, influenciaram a inculcação de segunda natureza como *habitus* na perspectiva de Elias (1997).

A participação do pai na vida dos estudantes desempenhou baixa força de disposições, dificuldades de relacionamento com os filhos, ausência no exercício de seu papel paterno, suporte frágil e de disposições de liderança, de sociabilidade, de cuidado de si, do corpo e das emoções e disposição para amar e ser amado. Em sua

maioria, houve contribuição limitada dos pais na formação dos filhos, que apresentaram relatos de problemas de relacionamento deles com as mães, com os filhos ou após a separação do casal.

Nas histórias de vida de Maria Eduarda, Arthur, Lucas, Savana e Jonas, algumas pessoas foram suporte emocional e ocuparam papel de destaque em suas vidas. Na vida de Maria Eduarda, o seu avô assumiu a paternidade de sua neta e contribuiu para a formação de valores, afetividade e diversas disposições. O seu pai foi ausente em sua vida.

Na vida de Arthur, o pai o ajudou, mas a força de disposições de sua mãe e tias foi marcante em sua formação. Lucas teve a participação especial dos avós, que o educaram e contribuíram para a formação de disposições cognitivas, sociais e emoções. O cuidado dos avós nos emociona quando vemos como eles assumiram a educação de Lucas após a separação dos seus pais.

A vida de Savana também nos surpreendeu com o conjunto de disposições de sua mãe, que, com grande coragem e altivez, educou a filha sozinha mesmo diante da ausência de seu pai.

Jonas, que brilhou como destaque nacional de um jovem pobre e vencedor nas telas da rede Globo, foi educado por sua mãe, que, com liderança, resiliência e desprendimento, administrou todas as situações vulneráveis que viveram. O seu pai ainda luta com o vício do álcool.

Foi visível como a maioria das mães contribuiu para a formação dos filhos e acreditou que a experiência de intercâmbio iria ajudá-los em sua vida pessoal e profissional.

O papel do pai nas relações familiares foi suplantada pela participação de mães, amigos, pessoas próximas, vizinhos, professores ou pessoas que amaram os jovens e se preocuparam com eles.

Na experiência de intercâmbio, todos os estudantes citaram que as famílias adotivas dos países foram fundamentais para que eles pudessem viver uma experiência saudável e afetiva.

A configuração das famílias anfitriãs possibilitou que os estudantes pudessem transferir disposições inibidas em seus comportamentos, desenvolver disposições como a disposição linguística, disposição de amadurecimento emocional, com autonomia, compreensão de mundo e fortalecimento da disposição para crer que os sonhos são possíveis.

A convivência nas configurações diversas dos estudantes possibilitou que pudéssemos compreender como os estudantes do PGM (*outsiders*) adquiriram disposições que os fortaleceram diante de violências verbais dos estabelecidos no país de intercâmbio.

No contexto de violência através do *bullying*, cada estudante adotou estratégias distintas. Arthur, que teve uma vida sofrendo agressões e *bullying*, aprendeu a reagir diante dos agressores, os estudantes Thomas, Marília e Yasmin reagiram em algumas situações com assertividade e em outras ignoraram o processo de violência. Na relação estabelecidos-*outsiders* vivenciada pela maioria dos estudantes, visualizamos que eles criaram novas estratégias e redes de interdependência que os ajudaram durante a experiência e garantiram uma nova forma de ver a vida e agir diante dela.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do tempo, a tese se transforma, transforma-nos, torna-se parte de nós, em alguns momentos filho, em outro a personificação de um “ente” que dialogou com os entrevistados, que revisitou conhecimentos, que viveu a experiência das experiências, que tentou compreender as histórias de vida dos dez estudantes, que identificou as redes de interdependência construídas e buscou entender as táticas adotadas por eles para manterem-se no intercâmbio diante da relação estabelecidos-*outsiders*.

Na travessia desta experiência acadêmica de tese, sentimo-nos como um intercambista que sabe aonde quer chegar, contudo não sabe se chegará, com quem, como, quem estará com ele, acompanhando as ansiedades e as angústias da produção acadêmica, diante de um mundo pandêmico com possibilidade de morte para todos.

A viagem, que se iniciou em 2019 e parecia tranquila, sem turbulências, não seguiu o andamento habitual. Com o ingresso no PPGE/UFPE exitoso, com a aprovação da bolsa da Facepe/PE e com orientações acadêmicas em dia, parecia que esta experiência seria calma e segura. Mas, assim como numa turbulência sem precedentes, o avião da vida nos jogou em uma experiência coletiva de dores, sofrimentos e calamidade.

Quando iniciei as disciplinas do Doutorado, não sabia que, no destino da vida, estava marcado por Deus sobreviver à Covid-19 como milagre. Na passagem pela existência, Deus me concedeu mais anos de vida e a finalização desta etapa.

Ao retornar para a vida, senti como um intercambista diante do retorno do intercâmbio, que é um momento difícil, destacado pelos estudantes como um momento sofrido, com muitas emoções envolvidas, com mudanças visíveis e com incertezas do futuro. O estudante não sente que é a mesma pessoa, a família e os amigos não reconhecem a pessoa que chegou do país escolhido, e a sensação de todos é que existe um desencaixe entre eles. E a pergunta que nos fazemos: quem disse que não se pode desencaixar, voltar, mudar, ressignificar, transformar, ser transformado e experienciar?

A experiência de mobilidade acadêmica que propusemos pesquisar nos trouxe muitas aprendizagens. Mas, precisamos entender que a melhor definição sobre a “experiência” foi a de Larrosa (2014), quando disse que não podemos objetivar a experiência. Para o autor:

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 (Larrosa, 2014, p. 10).

A descrição da experiência de Larrosa é a epígrafe de nossa tese e retornou neste momento no texto não como despedida, mas com agradecimento, pois compreendemos que buscamos interpretar os tremores dos entrevistados, do PGM, das famílias anfitriãs e brasileiras, dos atores da escola e do contexto socioemocional dos estudantes, desvendando as disposições apreendidas nas experiências da infância, durante o intercâmbio e atuais.

A conversão em canto desses tremores também dialogaram com os tremores do pesquisador, que teve o desafio de revisitar, durante esse tempo de formação doutoral, a si, as crenças, os ideais, as conquistas e a visão de mundo, percebendo que não podemos romper com a estrutura psíquica a que fomos submetidos, no contexto em que nascemos. Entretanto, podemos tentar apaziguar a turbulência emocional com que fomos construídos para continuar a existência abertos à vida e às novas experiências.

Larrosa nos ensinou que a experiência não depende de nós, de nossas teorias, formatações e expectativas. A experiência que é individual e subjetiva, mesmo sendo construída com os outros ao nosso redor, apresenta o nosso ponto de vista, percepção de nós, dos outros e da vida. Não se trata de entendê-la simplesmente, é preciso vivê-la com as emoções e com o corpo e estar disposto a ser atravessado por ela.

Como vivermos as experiências se as configurações de vida do mundo moderno são líquidas, com relações superficiais e sem comprometimento afetivo? Bauman (2018) não nos responde, mas analisou que o homem moderno deseja a completude, que, para o autor, é ilusória: “Mas o desejo de completude (vão e ilusório, é certo) está presente desde o alvorecer da civilização” (Bauman, 2018, p. 15).

Elias (2018), em sua teoria das teias de interdependência, analisou que os indivíduos se ligam mediante configurações as mais distintas, que fazem o jogo social, mesmo que não tenham consciência de como esse jogo acontece. Entendemos que aqueles que compreendem o jogo na sociedade das relações pode ser exitoso em suas partidas, contudo continuará em busca da completude impossível.

Como nos ensinou Norbert Elias, somos invadidos pelo processo civilizatório impostos pela sociedade. Todavia, precisamos compreender o que está por trás, o que

não nos foi dito, qual o sistema que nos regula, quais coações tentaremos abandonar. Não temos como apagar, resetar, modificar cenários, pessoas, jogos sociais vivenciados, redes interdependentes ativas ou desativadas. Podemos, diante do fenômeno da experiência, olhar para nós mesmos, revisitar valores, crenças, modos de viver, ver, sentir, agir e descobrir o que iremos fazer com memórias e experiências vivenciadas após as inundações filosóficas e religiosas que permeiam a nossa existência.

O processo de estabelecimento dos indivíduos, para Elias (1993), ocorre no processo civilizatório a que somos submetidos desde o nascimento. Antes do nascimento, as configurações estabelecidas irão influenciar o desenvolvimento de disposições nos indivíduos (Lahire, 2017). Nesse crescimento socioemocional, a função de espaços socializantes, como família, escola, universidade, trabalho, clubes ou espaços interativos, irá contribuir para a formação do sujeito.

Os retratos sociológicos de Lahire (2004) possibilitaram a estruturação das narrativas através da história oral de vida dos estudantes do PGM. O uso como técnica e metodologia oportunizou a construção das narrativas, que se complementaram com a utilização da análise de redes, tendo como finalidade identificar as redes de interdependência entre os estudantes e os atores em sua trajetória.

Para situarmos a experiência de mobilidade acadêmica diante das demandas da academia, realizamos o estado da arte sobre as pesquisas que tratavam sobre o tema no período de dezoito anos (2002-2020). Para isso, utilizamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o catálogo da CAPES, o banco de teses e dissertações da UFPE, o Scielo (Scientific Electronic Library Online) e o repositório do PPGE/UFPE.

A análise das pesquisas realizadas, como base para a fundamentação teórica, apontou um encadeamento de resultados que se assemelham diante da percepção dos intercambistas sobre a experiência de mobilidade acadêmica internacional.

As teses, as dissertações e os artigos identificados demonstraram que o volume de pesquisas de mestrado sobre o tema supera o quantitativo de trabalhos publicados de doutorado. Encontramos 38 trabalhos de mestrado, 18 de doutorado e 24 artigos que tratam sobre a mobilidade acadêmica internacional. Encontramos somente dois trabalhos acadêmicos que tiveram como finalidade analisar o PGM em uma perspectiva de estrutura de gestão. O olhar para o desenvolvimento do estudante e da competência linguística foi realizada em uma tese de Doutorado. Contudo, o

objetivo foi de verificação das habilidades linguísticas de vinte e três estudantes antes e depois do intercâmbio, sendo verificado que os estudantes desenvolveram disposições linguísticas e comportamentais em sua experiência.

As três pesquisas apresentaram nos resultados o consenso de que a experiência de mobilidade do PGM indicou mudança nos jovens intercambistas. A pesquisa de Gonçalves e Fernandes (2020) indicou resultados qualitativos que demonstraram nos estudantes as categorias: crescimento emocional sobre a maturidade (autoconhecimento), apropriação da língua estrangeira, competência para lidar com a cultura do país estrangeiro, melhoria na habilidade de comunicação com confiança, habilidade para conectar-se com pessoas, como melhoria na qualificação profissional, na liderança e acadêmica.

O nosso primeiro intento foi de buscar trabalhos que se dedicassem ao estudo dos estudantes do Ensino Médio na modalidade *High School*. Previamente, identificamos que nenhum trabalho se assemelhou ou tratou sobre o nosso objeto de estudo, que é a experiência de mobilidade acadêmica dos estudantes do Programa Ganhe o Mundo.

Inicialmente, tentamos entender se havia uma sequência de demandas dos pesquisadores sobre a mobilidade e quais seriam os resultados dos trabalhos que se relacionam com o tema.

O estudo exploratório do tema evidenciou que a experiência de mobilidade acadêmica descrita nas pesquisas foi realizado com públicos distintos, com realidades sociais as mais diversas, com características, faixa etária e patrimônios de disposições diversos. Mas, os resultados da experiência e o impacto na vida dos estudantes foram semelhantes em alguns aspectos com as descobertas que tivemos em nossa pesquisa.

As pesquisas evidenciaram que os estudantes, após a experiência de mobilidade acadêmica, apresentaram crescimento emocional, autoconhecimento e maturidade. A motivação da maioria dos estudantes foi de crescimento pessoal e profissional. Uma característica similar aos nossos dez estudantes é que estavam, em sua maioria, no Ensino Superior e compreendiam o impacto dessa experiência para o mercado de trabalho. O Programa Ciências Sem Fronteiras (CsF) potencializou o ingresso e a participação de diversas universidades públicas do Brasil.

Uma das críticas ao CsF descritas consistiu no fato que os estudantes participantes, para ingressarem no intercâmbio, precisavam apresentar disposições

linguísticas, que são capitais da elite. Sendo assim, as pessoas em vulnerabilidade social não tiveram as mesmas condições competitivas.

A inserção de estudantes e universidades, por meio do CSF, difundiu a troca de experiências entre estudantes e professores. As críticas de alguns pesquisadores ao programa não podem subtrair o incentivo educacional à contribuição para o desenvolvimento de competências que oportunizou o ingresso de estudantes ao acesso cultural e educacional em diversos países.

A expectativa de adquirir as disposições linguísticas do idioma foi destacada pelos estudantes como uma vantagem competitiva no mercado de trabalho. Os estudantes indicaram também que o intercâmbio oportunizou *networking* e estabelecimento de redes de contato entre os pesquisadores com trocas de conhecimento.

A configuração estabelecida mediante redes interdependentes pôde produzir resultados estruturais. Algumas variáveis foram indicadas como resultado, sendo elas: sociocultural, linguística, econômica e institucional.

Quando pensamos nas mudanças pessoais dos indivíduos, após a experiência de intercâmbio, temos que nos situar que cada faixa etária apresenta demandas e objetivos distintos. Os estudantes pesquisados estavam no curso universitário com demandas emocionais, sociais e econômicas diferentes dos estudantes do PGM. Entretanto, encontramos pontos em comum nos resultados da experiência que interconectam os estudantes com as experiências, independente de sua idade ou contexto.

Os dez estudantes do PGM apontaram que a experiência interferiu na construção ou reconstrução da identidade. Esse mesmo efeito foi citado pelos estudantes nos trabalhos pesquisados.

A reconstrução da identidade étnico-racial foi citada como uma possibilidade de reconstrução identitária. E isso nos ajudou a refletir sobre a identidade dos indivíduos e as violências sofridas também pelos intercambistas. Assim como no PGM, a maioria dos intercambistas sofreu: discriminação, racismo e xenofobia na relação interpessoal.

Um dado interessante é que a relação “estabelecidos-*outsiders*” descrito por Elias (2000), com os elementos de estigmatização, preconceito, relações de poder, isolamento social e suposta superioridade por parte dos estabelecidos, foi evidenciada no relato dos estudantes e nos resultados em todas as pesquisas.

O acolhimento no intercâmbio como suporte ao choque cultural foi descrito como fundamental pelos estudantes pesquisados e foi encontrado também nos relatos dos estudantes do PGM, que retrataram o papel do acolhimento como suporte durante a experiência, que, no caso dos estudantes do PGM, foi realizado pelas famílias anfitriãs, pela equipe escolar e equipe do PGM no Brasil.

As dificuldades encontradas pelos estudantes nas pesquisas assemelham-se às dos estudantes do PGM. A dificuldade principal para a maioria dos estudantes foi a falta da fluência do idioma. Existiram também as seguintes dificuldades: no clima, na alimentação, na adaptação ao país e cultura, na resistência em assimilar os hábitos dos nativos, das famílias, dos colegas e dos novos amigos.

A maioria dos estudantes do PGM (nove estudantes) sofreu ataques de xenofobia e racismo com práticas de *bullying* por nativos do país (estabelecidos) ou por brasileiros (com poder aquisitivo) mediante preconceito, fofoca e discriminação.

A relação estabelecidos-*outsiders* foi identificada nas relações dos estudantes antes do intercâmbio, nas experiências da infância e da adolescência, no espaço escolar e familiar e se repetiram na experiência de intercâmbio. Um dos estudantes sofreu com os efeitos causados pelo *bullying* durante a formação universitária quando cursou o mestrado.

A violência simbólica que se materializa no espaço escolar é preocupante e tem sido objeto de análise e imposição de leis para regular o comportamento não civilizado. Bauman (2018) analisa o *bullying* e entende que a sua prática não poderá ser extinta, pois os seres humanos justificam o desconforto existencial, canalizando-o na agressividade para os outros.

Diante das dificuldades da experiência de intercâmbio, as pesquisas indicaram, assim como no PGM, novas disposições ativadas, dentre elas: autonomia, resiliência, independência, pensamento crítico, novos conhecimentos e capacidade de resolver problemas.

Neste estudo, não temos como aprofundar as questões em uma visão psicológica, mesmo sabendo que Elias utilizou os conhecimentos de Freud para a construção das teorias. Todavia, concordamos com Sabóia (2017), que realizou uma pesquisa com estudantes intercambistas da UFPE e descreveu a experiência como uma ruptura emocional que pode resultar no desenvolvimento de competência intercultural.

Sabóia (2017) analisou as rupturas que podem ocorrer na vida dos indivíduos que se submetem à experiência de intercâmbio. Para essa pesquisadora, podem ocorrer rupturas espaciais, temporais, simbólicas e imaginárias. O confronto com outra cultura interfere no *habitus* e na identidade dos indivíduos. Nesse momento de ruptura e confronto, surgem as estratégias identitárias.

Diante da movimentação dos indivíduos na travessia da experiência, podem surgir estratégias que, quando adotadas, possibilitam o desenvolvimento de táticas de sobrevivência. Essas táticas foram descritas nos retratos sociológicos dos estudantes do PGM. Cada estudante, ao se deparar com a experiência, criou suas próprias estratégias de sobrevivência. A adoção de novos hábitos e as mudanças de comportamento com a incorporação de padrões sociais de civilidade foram observados em suas narrativas.

No contexto dos estudantes do PGM, não houve o que acontece nas famílias com poder aquisitivo, que é a reconversão do patrimônio por meio do capital social e de mobilidade da elite, através da experiência de intercâmbio, como descrito nas pesquisas analisadas. Para a elite, o intercâmbio faz parte de sua estratégia educativa de manutenção do poder familiar. Para o PGM, as famílias não possuíam poder econômico e não são da elite.

A motivação dos estudantes também foi objeto de estudo dos pesquisadores que identificaram, nos relatos dos intercambistas, distinção no mercado de trabalho, capital de mobilidade, capital social, disposições linguísticas, culturais e novas competências. As competências comunicativa e intercultural foram destacadas como fundamentais para que a experiência pudesse obter êxito.

A escolha da profissão também foi apresentada como resultante da experiência. Houve mudança de consciência sobre a cidadania brasileira, ampliação da tolerância e independência. Os estudantes disseram valorizar o Brasil com mais dedicação após o intercâmbio porque entenderam que temos direitos constitucionais que podem possibilitar a garantia de bem-estar social.

A empregabilidade para os estudantes foi o critério de escolha que também teve um papel importante na decisão de se tornar intercambista, assim como ampliação da visão de mundo, desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais.

Ramos (2009), em sua pesquisa, teve como resultado indícios da construção de um novo capital social que ele classificou de capital de mobilidade. Para Lima e Riegel

(2010), a experiência de intercâmbio é como um rito de passagem para outras experiências que surgirão na fase adulta.

Em suas narrativas, os estudantes descreveram o sentido de ter atravessado a fase da vida e como se sentiram diferentes das pessoas que foram antes da experiência. O choque cultural reverso ao chegar no Brasil após o intercâmbio foi descrito também como um momento difícil para os estudantes.

Ao vencer as dificuldades e dar prosseguimento às vidas, os dez estudantes estão em sua maioria cursando a universidade, exercem liderança nos espaços sociais em que estão inseridos, compreendem a experiência como uma oportunidade de crescimento, demonstram consciência de si diante da vivência e pretendem repetir em outro momento a experiência internacional.

Os retratos sociológicos apresentaram a trajetória de vida dos estudantes do PGM e retrataram o desenvolvimento de diversas disposições. As disposições mais destacadas foram: disposição religiosa, intelectual, cultural, ascética, crítica, individualista, liderança, apetências e competências. Algumas disposições exercem força ou são enfraquecidas ao longo do tempo.

Durante a experiência, houve a transferibilidade de disposições nas relações sociais e afetivas dos estudantes. Isso ocorreu com a família anfitriã. Alguns estudantes apresentaram problemas na relação paterna com a figura do pai brasileiro, que, na maioria dos estudantes, foi enfraquecida e não aparece na maioria dos relatos.

A transferência ocorreu com alguns estudantes que apresentaram lacunas do papel paterno. Ao conviver com o pai anfitrião, transferiram a afetividade positiva e, reconhecendo naquela paternidade elementos da paternidade brasileira, reagiram de forma positiva ou entraram em uma relação conflituosa.

A participação de mães, tias e avós como apoio para a realização do intercâmbio foi fundamental em todo o processo. Quando a mãe não ocupou essa posição na vida de alguns estudantes, outras pessoas, como tias e avós, supriram a falta ou a lacuna dos papéis paternos e maternos.

Quando detalhamos as redes de apoio, precisamos destacar a participação ativa de muitos professores que, na vida de alguns estudantes, foram fundamentais para o crescimento socioemocional e de apoio para a experiência de mobilidade.

Os pais anfitriões em todos os relatos foram apresentados com afetividade e importantes para que a experiência fosse realizada. A rede interdependente criada nas configurações da família e escola foi determinante para a criação de uma rede de

apoio, que garantiu a sobriedade dos estudantes para manterem-se no intercâmbio, mesmo diante das situações de agressões e *bullying* vivenciadas pela maioria.

Em toda a pesquisa, visualizamos que a violência simbólica se materializou na experiência dos estudantes identificados, no estado da arte e na trajetória dos estudantes do PGM. O preconceito, o racismo e a desigualdade são consequências de graves problemas sociais que precisam de enfrentamento imediato.

Nas narrativas dos estudantes, visualizamos a educação para controle dos impulsos, contenção e coações orientadas por família, igreja, escola e comunidade, imposta pelos atores sociais e que se sedimenta na psiquê dos indivíduos através do *habitus* como segunda natureza proposta por Elias (1997). Os indivíduos, ao internalizarem as coações, desenvolvem autocoações refletidas em como percebem o mundo e se relacionam.

As marcas do processo civilizador para o comportamento social do “bom” cidadão, descritas por Elias, foram apresentadas na vida dos estudantes como indicativo de que todos estão imersos nesse processo e não há como escapar. Podemos somente buscar entendê-lo e reduzir a intensidade de suas consequências em nossa psiquê por intermédio de terapia psicológica.

Ao finalizarmos esta pesquisa, entendemos que podemos dar prosseguimento com outras lacunas que se apresentaram ao longo do processo.

Diante dos resultados expostos, concluímos que a experiência de intercâmbio promovida pelo PGM, contribuiu na construção identitária dos estudantes, com o desenvolvimento de disposições, internalização de competências interculturais e linguísticas, sendo apreendida nas diversas dimensões, proporcionando a transformação emocional, cognitiva e social. Ademais, os estudantes utilizaram as redes interdependentes como suporte e apoio no desenvolvimento de táticas de sobrevivência diante da relação estabelecidos-*outsiders*.

Como sugestão de melhoria para o PGM teríamos alguns pontos para apresentar. No entanto, neste momento, não sabemos com qual configuração o programa será organizado nessa nova edição.

Mesmo assim, propomos: reduzir o quantitativo de envio de estudantes para ser possível consolidar o estudo de línguas e minimizar as dificuldades do idioma; elaborar materiais educativos sobre o intercâmbio que possibilitem informações sistematizadas que sejam utilizadas como insumo para novos estudantes; oferecer atendimento psicológico para os estudantes antes, durante e após a experiência, para

ajudá-los no choque cultural da ida e o reverso na chegada; implantar um repositório virtual com as experiências do projeto de intervenção dos estudantes apresentados nas escolas após o retorno; melhorar a coordenação da aplicação dos projetos de intervenção; disponibilizar um profissional com dedicação exclusiva nas GREs para atendimento do PGM devido às demandas do processo; e estruturar o PGM de acordo com aspectos pedagógicos e psicológicos.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- ALBERTI, V. **Ouvir contar textos em história Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALMEIDA, P. H. de. **O Compartilhamento do conhecimento entre pesquisadores nacionais e internacionais do Programa Ciências sem Fronteiras**. 2017. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/47383>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- ALMEIDA, R. A. S. **O aluno estrangeiro e a Universidade brasileira: evidências de um ciclo virtuoso: uma análise de experiências da UNB**. 2019. 179 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/38156>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- AMIN, A. Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation: deux modèles complémentaires. **Alterstice**, Québec, v. 2, n. 2, p. 103-116, 2012.
- ANASTÁCIO, T. P. Z. **Circulação internacional de estudantes dos cursos de graduação: o caso Unicamp**. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/937918>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- ANDRADE, E. P.; ALMEIDA, J. R. Em busca de tempos da experiência: história de vida, profissão e narrativas de professores na pesquisa educacional. In: ANDRADE, E. P. de; ALMEIDA, J. R. de (org.). **História oral e educação: experiência, tempo e narrativa**. Belo Horizonte: Letra e Voz, 2019. p. 13-40.
- ANDRADE, F. D. **Estudar o espanhol e ir para Argentina me tornou um brasileiro mais Latino-americano - Lições propiciadas por um Programa de Mobilidade Acadêmica de Formação de Professores de Português e Espanhol**. 2018. 144 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7091>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- ARCHANJO, R. Saberes sem fronteiras: políticas para as migrações pós-modernas. **Delta**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4450790718885409696>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/SgtLXNKSmGWsR6GMBR8fGRj/?lang=pt>. Acesso em: 2 fev. 2022.
- AVEIRO, T. M. M. O Programa Ciências sem Fronteiras como ferramenta de acesso à mobilidade internacional. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.3, n. 2. 2014. Disponível em: www.periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1867. Acesso em: 2 fev. 2022.

AZEVEDO, A. K. A. A. **Trabalho e ideologia: implicações práticas no programa ciência sem fronteiras**. 2017. 144 f. Mestrado (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufrr.br:8080/jspui/handle/prefix/399>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BANDEIRA, J. S. **Internacionalização da Educação Superior: o Programa Ciências sem Fronteiras no Curso de Engenharia Elétrica da UFPB**. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15183>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, J. S. M. **O processo de internacionalização das instituições de ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia**. 2009. 265 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-05052009-142504/en.php>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BAUMAN, Z. **Nascidos em tempos líquidos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BENÍCIO, M. A. **Entre ciência e religião o jogo das disposições e contextos nos retratos sociológicos de professores universitários**. 2020. 240 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21292?locale=pt_BR Acesso em: 10 jun. 2024.

BIDO, M. C. F. **Ciências com fronteiras: a mobilidade acadêmica e seus impactos**. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4989>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 11. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BOURDIEU, P. **Conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018.

BOURDIEU, P. F. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP, 2017.

BOURDIEU, P. F. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 2008.

BOURDIEU, P. F. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2006.

BRAGATO, C. N. **Mobilidade acadêmica internacional razões da baixa mobilidade dos estudantes de Colleges do Reino Unido**. 2015. 163 f. Dissertação (Mestre em Gestão Internacional) – Escola Superior de propaganda e marketing, São Paulo, 2015. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/ESPM_cfafcab0af343df3b491cacd951cc1f6. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia, Inovação e Insumos Estratégicos da Saúde. **Portaria Conjunta Nº 14, de 29 de julho de 2022.** Aprova o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. Brasília, DF, 29 jul. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/conitec/pt-br/midias/protocolos/portariaconjuntan14pcdttranstornododeficitdeatencaocomhiperatividadetdah.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BULÉ, A. E. **Processo de internacionalização de instituições de Ensino Superior:** estudo de caso na Universidade Federal de Santa Maria. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: https://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR_9299b094b4dc566d87053774cb603487. Acesso em: 10 jun. 2024.

BURGOS, N. E. **Trajetórias Migratórias e Redes Sociais:** a mobilidade espacial de professores universitários argentinos para Florianópolis (SC). 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, p.137, 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30373851.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BURKE, P. **A Escrita da História:** Novas eruptivas. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2009.

BURKE, P. **A Escrita da História:** novas perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

BURKE, P. História como memória social. *In*: BURKE, P. **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CABRAL, M. G. (org.). **Política de Expansão da Educação Superior**. Natal, EDUFRN, 2015.

CAMILLERI, C. Stratégies identitaires: les voies de la complexification. *In* : HILY, M-A., LEFEBVRE M-L. (org.). **Identité collective et altérité**. Paris: L'Harmattan. 1999.

CAMILLIERI, C.; COHEN-EMERIQUE, M. (org). **Chocs de cultures**. Paris: L'Harmattan, 1989.

CAPES/CNPq. **Ciência Sem Fronteiras**. 2014. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: 20 ago. 2014.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Volume I.

CATANI, A. M. *et al* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CAUVIER, J. A perspectiva autobiográfica: uma ferramenta de acompanhamento da construção identitária de adolescentes. *In*: PASSEGUI, M.da C. (org.). **Tendências da Pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRRN ; São Paulo: Paulus, 2008. p. 131-164.

CAVALCANTI FILHO, S. M. Mobilidade internacional: uma avaliação da teoria do Programa Ganhe o Mundo. *In*: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE CIÊNCIA POLÍTICA – ALACIP, 9., 2017. Montevideu. **Anais [...]** Montevideu: Universidad Católica del Uruguay, 2017. p. 1-30. Disponível em: <http://www.congresoalacip2017.org/archivo/downloadpublic2?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyl7czozNToiYT0xOntzOjEwOiJJRF9BUIFVSZPIjtzOjQ6IjMxMDkiO30iO3M6MToiaCI7czozMjoiZTRhYjQ4Mzc2OWUyNDQzNGI0MjMzMWY4YjdlODg1MjAiO30%3D>. Acesso em: 8 jun. 2024.

CHAVES, V. L. J; CASTRO, A. M. D. A. Internacionalização da educação superior no Brasil: programas de indução à mobilidade estudantil. **Rev. Inter. Educ. Sup**, Campinas, v. 2, n.1, p.118- 137, jan./abr. 2016. DOI: 10.22348/riesup.v2i1.7531. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650540>. Acesso em: 9 jun. 2024.

CHRISTINO, A. M. **Internalização de Ensino Superior**: estudo de casos em cursos de Administração de instituições públicas de ensino superior. 2013. 255 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de São Paulo – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-13012014-111919/en.php>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CONCEIÇÃO, O. C. **Uma avaliação do programa ciência sem fronteiras**: efeitos sobre desempenho, trancamento e conclusão. 2017. 163 f. Dissertação (Mestre em Economia do Desenvolvimento) - Pontifícia universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7605>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CONCEIÇÃO, Wellington da Silva. **Trajetórias de jovens de origem popular rumo à carreira acadêmica**: mobilidade social, identidade e conflitos. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2011. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10100>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CONINCK, F. **L'homme flexible et ses appartenances**. Paris: L'harmattan, 2001.

COSTA, S. Q. **Monitoramento e avaliação de Programas de Mobilidade Acadêmica Internacional**: um estudo do Ciência Sem Fronteiras. 2019. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/210508>. Acesso em: 10 jun. 2024.

DALMOLIN, I. S.; PEREIRA, E. R.; SILVA, R. M. C. R. A.; GOUVEIA, M. J. B.; SARDINHEIRO, J. J. Intercâmbio acadêmico cultural internacional: uma experiência

de crescimento pessoal e científico. **Rev. Bras. Enferm**, Brasília, maio/jun, p. 442-447. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672013000300021>. Disponível: <https://www.scielo.br/j/reben/a/6vx88CbD39Hhvb9Z78pzmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 fev. 2022.

DELGADO, L. de A. N. **História oral-memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

DORIA, A. C. S. **As contribuições do programa ciência sem fronteiras para a formação do estudante de graduação**. 2018. 86 f. Dissertação (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7605>. Acesso em: 10 jun. 2024.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Curitiba: Educar, 2004.

DUARTE, R. G.; CASTRO, J. M.; ALBUQUERQUE, A. L.; MIURA, I. K. O papel dos relacionamentos interpessoais na internacionalização de instituições de ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n. 1, p. 343-370, mar. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista>. Acesso em: 2 fev. 2022.

EIRAS, A. de L. **Os intercâmbios institucionais entre alunos de graduação e sua importância nas políticas de regionalização universitária**. 2009. 140 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/469740>. Acesso em: 15 jul. 2024.

ELIAS, N. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ELIAS, N. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, N. Escritos e ensaios: Estado, processo, opinião pública. *In*: NEIBURG, F.; WAIZBORT, L. (org). **Escritos e ensaios**: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. V. 1.

ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. Portugal: editora 70, 2018.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador, volume 1**: Uma história dos costumes. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011a.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, N. **Os Alemães**: a luta pelo poder e a evolução do *habitus* nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

ELIAS, N.; SCOTSON, L. J. **Os Estabelecidos e os *Outsiders***. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ESPÍNDOLA, M. M. da S. **A Representação Social da Imigração dos Alunos em Mobilidade Acadêmica Internacional**. 2019. 119 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4347>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FAGUNDES, C.; LUCE, M. B.; SILVEIRA, P. D. A qualidade da mobilidade de estudantes de graduação no “ciências sem fronteiras”. **Ensaio: Aval. Pol. Púb. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 904-927, out./dez., 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701446>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/JyRQcQffdL6Kz5XGdN6gkbS/?format=pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FERRAROTTI, F. **História e histórias de vida: O método biográfico nas Ciências Sociais**. Tradução Carlos Eduardo Galvão, Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FIGUEIREDO, A. C. Limites para afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 44. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/yRcmMxVfzc7c9dggb3JHB4Q/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FIGUEIREDO, A. C. Limites para afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e173462, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844173462>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/yRcmMxVfzc7c9dggb3JHB4Q/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 fev. 2022.

FIGUEIRÔA, A. P. R. **Que saudade da professorinha: história e memória da escolarização das Normalistas niteroienses e recifenses**. 2017. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/26903>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FLORES, A. B. **Doutorado sanduíche: a experiência da Engenharia da Unicamp na década de 2010**. 2019. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas Instituto de Geociências, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1094669>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FONTES, B. A. S. M. **Redes sociais e poder local**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOES, M. L. **Avaliação dos impactos de um programa de mobilidade acadêmica internacional: o caso Brasil-França, ao nível de graduação em ciências agrárias**. 2016. 90 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade

Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em:
<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/25ebb218-0134-48ad-bffa-f5c46ae61575/full>.
 Acesso em: 10 jul. 2024.

GOMES, C. B. T. O efeito do capital escolar no acesso ao Programa Ciência sem Fronteiras. **ETD Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 336-353, abr./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v22i2.8654654>. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S167625922020000200336&script=sci_arttext.
 Acesso em: 2 fev. 2022.

GOMES, C. B. T. **O Programa de Mobilidade Internacional “Ciência sem Fronteiras” na perspectiva das desigualdades de oportunidades educacionais**. 2016. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2016. Disponível em:
<http://deposita.ibict.br/handle/deposita/490>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GONÇALVES, C. T.; FERNANDES, G. T. **Mobilidade estudantil internacional como política educacional – o Programa Ganhe o Mundo Pernambuco e seus desafios**. 2020. 144f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Escola de Administração de Empresa de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2020. Disponível em:
<https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/c9cac763-75d5-41f2-892f-315c443f6575/content>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GRANJA, C. D.; CARNEIRO A. M. O Programa ciência sem fronteiras e a falha sistêmica no ciclo de políticas públicas. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n.110, p. 183-205, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801962>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/n4BNgqb3M9bvBPVqRqPgMCp/?format=pdf&lan%20g=pt>. Acesso em: 2 fev. 2022.

GRANJA, C. D. **Internacionalização e mobilidade estudantil: o Programa Ciência sem Fronteiras na Universidade Estadual de Campinas**. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública em Rede Nacional) – Universidade Estadual de Campinas, 2018. Disponível em:
<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/998812>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GUIMARÃES, O. M. **A internacionalização do Ensino Superior: estudo de caso sobre a mobilidade internacional de estudantes de graduação da Universidade Estadual Paulista – Unesp, Campus de Franca, no período de 2003 a 2014**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/8ffcdc6a-07e8-4dab-8a1f-c91aed4944a9>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GUIMARÃES, S. R.E. F. **Mobilidade acadêmica internacional: Estudo de caso em Instituições Públicas de Ensino Superior Tecnológico**. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/6693>. Acesso em: 10 jun. 2024.

JOSSO, M-C. **A transformação em si a partir da narração de histórias de vida.** Educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

JOSSO, M-C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método autobiográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, Cadernos de Formação, 1988.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo Cortês, 2004.

JUNGES, F. M. **A influência do contexto da mobilidade no processo de tomada de decisão.** 2015. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4493>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LAGE, T. S. R. **Políticas de internacionalização da educação superior na região norte do brasil:** uma análise do programa ciência sem fronteiras na universidade federal do Tocantins. 2015. 182 f. Dissertação (Mestre em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015. Disponível em: <http://umbu.uft.edu.br/handle/11612/141>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LAHIRE, B. **Homem Plural:** os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, B. Para uma sociologia em estado vivo. In: VISSER, R; JUNQUEIRA, L. (org.). **Dossiê Bernard Lahire.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2017. p. 13-30.

LAHIRE, B. **Retratos Sociológicos:** disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LANI-BAYLE, M. Histórias de vida: transmissão intergeracional e formação. In: PASSEGUI, M.da C. (org.). **Tendências da Pesquisa (auto)biográfica.** Natal: EDUFRN ; São Paulo: Paulus, 2008. p. 295-334.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27. 2011. Disponível em: <https://sgmd.nute.ufsc.br/content/especializacao-cultura-digital/educacao-infantil/medias/files/experiencia.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2024.

LARROSA, J. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LAUS, S. P. **A Internacionalização da Educação Superior:** um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina. 2012. 332 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/17270>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LEÃO, A. B. **Norbert Elias e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LIMA, D. C. C. **Olhares sobre o programa ciência sem fronteiras:** uma contribuição à gestão pública do fomento à ciência, tecnologia e inovação. 2016. 94f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/150206>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LIMA, M. C.; RIEGEL, V. Mobilidade acadêmica made in SOUTH: refletindo sobre as motivações de estudantes brasileiros e colombianos. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá, v. 8, n. 16, p. 109–132, 2015. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.mams>. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/14408>. Acesso em: 2 fev. 2022.

LIMA, M. C.; RIEGEL, V. Motivações da mobilidade estudantil entre os estudantes do curso de Administração. **Revista Guavira**. 2010. Disponível em: www.pgletras.ufms.br/revistaguavira. Acesso em: 2 fev. 2022.

LIRA, W. M. **A competência comunicativa intercultural na língua estrangeira como meio de promoção da dignidade humana e da justiça social em alunos do ensino médio do Estado de Pernambuco**. 2021. 387 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação Especialidade em Educação em Línguas Estrangeiras) - Universidade do Minho, Instituto de Educação, Portugal, 2021. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/bf9b5cdbe1ecfe7b877290e8f9966d49/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LOMBAS, M. L. S. A mobilidade internacional acadêmica: características dos percursos de pesquisadores brasileiros. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 19, no 44, jan/abr, p. 308-333. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/15174522-019004413>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/gfLj8nzq76qRZpq7M3YQBbb/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 2 fev. 2022.

LOMBAS, M. L. S. **A mobilidade internacional de pós-graduandos e pesquisadores e a internacionalização da produção do conhecimento: efeitos de uma política pública no Brasil**. 2013. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília/UnB, Brasília, 2013. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/15438>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LUCE, M. B.; FAGUNDES, C. V.; MEDIEL, O. G. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 21, p. 317-340. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/FhyPkHjxyz78zYHZFLvJg6t/?lang=pt>. Acesso em: 2 fev. 2022.

LUSTOSA, G. L. C. **Avaliação da política pública do Programa Ciência sem Fronteiras na formação dos estudantes da Universidade Federal Rural de Pernambuco (2010-2015)**. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/32005/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Geyza%20Leyde%20Camello%20Lustosa.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MAGALHÃES, João Rafael da Costa Magalhães. **Política de Internacionalização científica no Brasil: um estudo do Programa Ciência sem Fronteiras na UFPR**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do

Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em:
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPR_7a6b149a1cf70c32bf7b9a3e80490446.
 Acesso em: 10 jun. 2024.

MANÇOS, G. R. **Mobilidade acadêmica internacional e colaboração científica:** subsídios para avaliação do Programa Ciência sem Fronteiras. 2017. 144 f. Dissertação (Mestre em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100132/tde-08052017-161322/publico/Corrigida_Guilherme_de_Rosso_Mancos.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

MANTOVANI, C. M. C. A. **Narrativas da Mobilidade:** Comunicação, Cultura e produção em espaços informacionais. 2011. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ECID-8P2JKG>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MARQUES, E. C. L. **Redes Sociais, segregação e pobreza em São Paulo.** 2007. 176 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://www5.pucsp.br/ecopolitica/downloads/tes_2007_Redres_sociais.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

MARQUES, F. Experiência encerrada: o Programa de intercâmbio Ciência sem Fronteiras, que gastou R\$ 13,2 bilhões, a maior parte com bolsas de Graduação no exterior, deixa de existir. **Revista Fapesp**, São Paulo, n. 256, p. 2-9, jun. 2017.

MATTOS, L. K. **A Internacionalização da Pós-Graduação brasileira:** investimento e avaliação na área de ciências sociais aplicadas. 2018. 195 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_20a455cd4616da5037e35811db1f320a. Acesso em: 10 jun. 2024.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

MEIHY, J. C. S. B. Os novos rumos da história oral: o caso brasileiro. **Revista de História**, n. 155, p. 191-203. 2006. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v0i155p191-203>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19041>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História Oral:** como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MEIHY, J. C. S. B.; SEAWRIGHT, L. **Memórias e narrativas:** história oral aplicada. São Paulo: Contexto, 2020.

MELO, T. T. **Mobilidade Estudantil Internacional de partida na UFC:** experiências e formação no Programa Duplo Diploma. 2008. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3332>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M. Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698155071>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/cJVdgG9n7W9wdcMtXvGrN7k/?lang=pt>. Acesso em 2 fev. 2022.

MOURA, M. L. **Avaliação do Programa Ciência sem Fronteiras**: um estudo na área de Ciências agrárias da Universidade Federal de Viçosa – Viçosa/MG. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFV_6d062a67b93a652ce46551cf3c7efcac. Acesso em: 10 jun. 2024.

MOURA, M. L.; DOULA, S. M. Eu achei que lá seria tudo diferente”: representações do Brasil e do exterior entre bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras da Universidade Federal de Viçosa. **Rev. bras. estud. pedagogia**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 713-732, set./dez. 2019. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4101/3636>. Acesso em: 2 fev. 2022.

MURPHY-LEJEUNE, L. **Student Mobility and Narrative in Europe: The New Strangers**. Routledge: Londres, 2002.

NOGUEIRA, M. A. Uma dose de Europa e Estados Unidos para cada filho: estratégias familiares de internacionalização dos estudos. **Pró-Posições**, v. 9, n. 1, p. 113-131, mar. 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644149/11587>. Acesso em: 10 jun. 2023.

NOGUEIRA, M. A.; SOUZA, A. M. S.; RAMOS, A. V. C. R. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 355-376, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wRW6c47y9swCqjcw4qh9wDk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 fev. 2022.

OLIVEIRA, A. L.; FREITAS, M. E. Motivações para mobilidade acadêmica internacional: a visão de alunos e professores universitários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n. 3, p. 217-246, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698148237>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/dpPjRHVbBtHfhGS574nxmG/>. Acesso em: 2 fev. 2022.

OLIVEIRA, A. L.; FREITAS, M. E. Relações interculturais na vida universitária: experiências de mobilidade internacional de docentes e discentes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 70, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227039>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tFqL6fdZwjPmZfCnBDnYDDv/?lang=pt>. Acesso em: 2 fev. 2022.

OLIVEIRA, E. F. **Mobilidade Internacional discente**: perfis e motivações do estudante estrangeiro na UFMG. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado em Conhecimento e Inclusão Social). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo

Horizote, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B5TJTD>. Acesso em: 10 jun. 2024.

OLIVEIRA, T. **Experiências de universitários brasileiros em mobilidade acadêmica**: Reflexões sobre cursos e materiais didáticos em língua Inglesa. 2016. 172 f. Dissertação (Mestre em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7884>. Acesso em: 10 jun. 2024.

OSTROSKI, A.; MENONCINI, L. Teoria dos Grafos e Aplicações. **Synergismus scyentifica UTFPR**, Pato Branco, v. 4, n. 2, p. 1-6, 2009. [Trabalho apresentado no ENCONTRO REGIONAL DE MATEMÁTICA APLICADA E COMPUTACIONAL, 13., 2 a 4 de setembro de 2009, Pato Branco]. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20240330193605/http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/view/709/465>. Acesso em: 10 jun. 2024.

PASSEGUI, M.da C.; ABRAHÃO, M. H. B.; DELORY-MOMBERGER, C. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. *In*: PASSEGUI, M.da C. (org.). **Tendências da Pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN ; São Paulo: Paulus, 2008. p. 28-57.

PEDROSA, R. da S. **O Programa de estudantes-convênio de graduação**: (re)construção de identidades étnico-raciais no âmbito das políticas públicas de internacionalização da Educação Superior no Instituto Federal do Ceará. 2018, 384f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/30240>. Acesso em: 10 jun. 2024.

PEREIRA, M. V. Sobre histórias de vida e autoformação: um enfoque ético e estético. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **(Auto) biografia e formação humana**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2010. p. 122-138.

PERES, L. M. V.; ASSUNÇÃO, A. V. A narrativa de si como mestra do autoconhecimento: leituras a partir do imaginário. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **(Auto) biografia e formação humana**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2010. p. 139-157.

PÉRICO, F. G.; GONÇALVES, R. B. Intercâmbio acadêmico: as dificuldades de adaptação e de readaptação. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1-21. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844182699>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ncP7zLgbPM48QqtbjLcYBpD/?lang=pt>. Acesso em: 2 fev. 2022.

PINEAU, G.; LE GRAND, J-L. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2012.

PINHEIRO, C. H. L. **Percepções e Trajetórias Docentes**: mobilidade no contexto da interiorização e expansão do ensino superior público no estado do Ceará. 2013. 252 f. Tese (Doutor em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7174>. Acesso em: 10 jun. 2024.

PRADO, C. L. **“Intercâmbios culturais” como práticas educativas em famílias das camadas médias**. 2002. 350f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade

Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Disponível em:
<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/IOMS-5KENPA>. Acesso em: 8 jun. 2024.

QUINTEIRO, T. **Processo civilizador, sociedade e indivíduo na teoria sociológica de Norbert Elias**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2010.

RAMOS, A. G. **Programa Ciência sem Fronteiras: desdobramentos e análise das possíveis contribuições à formação acadêmica dos bolsistas**. 2016. 86 f. 2016. 86 f. Dissertação (Mestre Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p. 86, 2016. Disponível em:
<https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/18954>. Acesso em: 10 jun. 2023.

RAMOS, M. Y. **Formação de doutores no país e no exterior: impactos na internacionalização da Ciência brasileira**. 2014. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em:
<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/945454>. Acesso em: 10 jun. 2024.

RAMOS, V. C. C. **Perfil e motivações dos estudantes participantes do “Programa de Mobilidade discente internacional para a graduação” da UFMG**. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em:
<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-83VPYE>. Acesso em: 10 jun. 2024.

REZENDE, N. A. **Acesso aos programas de mobilidade internacional no Ensino Superior: o caso da UFMG à luz de três experiências internacionais**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro. Minas Gerais, p.167, 2015. Disponível em:
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FJP_9f66d46afbceb71ec3166589e6d598f0. Acesso em: 10 jun. 2024.

RIBEIRO, E. N. **Retratos de um professor universitário surdo: experiências frente os paradoxos da inclusão/excludente educacional**. 2020. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em:
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FJP_9f66d46afbceb71ec3166589e6d598f0. Acesso em: 10 jun. 2024.

RIBEIRO, M. P.. **Módulo internacional do SIGAA UFRN: criação do ambiente destinado à estratégia de internacionalização da Universidade Federal do Rio Grande do Norte no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas**. 2018. 73f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Processos Institucionais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em:
<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/26031?mode=full>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ROSA, G. C.; SILVEIRA, V. B.; TASCHETTO, L. R. A experiência subjetiva da mobilidade acadêmica na construção da profissionalidade. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL PESSOA ADULTA, SAÚDE E EDUCAÇÃO*, 4., 2018, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre: PUCRS, 2018. Disponível em:

<https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/95.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2022.

ROSA, L. V. **Programa de Mobilidade Acadêmica Internacional da Universidade de Caxias do Sul: desafios linguístico-culturais dos intercambistas**. Dissertação (Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, p. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/4991>. Acesso em: 10 jun. 2024.

RUDOLF, L. **A interculturalidade e os programas de mobilidade estudantil: uma amostragem com participantes do AFS Intercultural Programs**. 2014. 144 f. Dissertação (Mestre em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/25336>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SÁ, R. L. **Internacionalização, Hospitalidade e Ideologia: Por um Protocolo de Acesso, Acolhimento e Acompanhamento**. 2020. 312 f. Tese (Doutor em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/326803805.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SABÓIA, D. R. **Estratégias identitárias e processos interculturativo na mobilidade estudantil da UFPE/Recife**. 2017. 107 f. Mestrado (Mestrado em Políticas Públicas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29945>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SANCHES, R. A. O saber da narração: Paul Ricoeur e Marie-Christine Josso. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. **(Auto) biografia e formação humana**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010. **(Auto) biografia e formação humana**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010. p. 109-119.

SANTOS, A. P.; DIAS, H. G. Mobilidade acadêmica, flexibilização curricular, internacionalização. **Revista Gual**, Florianópolis, v. 5, n. 4, p. 172-187. 2012. Disponível em: www.repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/97766. Acesso em: 2 fev. 2022.

SANTOS, D. O. S. **Ciências sem fronteiras: Um estudo sobre as percepções de egressos que participaram do Csf na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**. 2018. 183 f. Dissertação (Mestre em Ciências Sociais) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6477163. Acesso em: 10 jun. 2024.

SCHERER-WARREN. Apresentação. In: FONTES, B. A. S. M. **Redes sociais e poder local**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SCHOLZE, Lia. Narrativas de si e a possibilidade de ressignificação da existência. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal, RN: EDUFRN, 2008. p. 89-121.

SCHULTZ, J. P. **Internacionalização da Educação Superior no Brasil: a mobilidade estudantil em uma Universidade Federal Mineira**. 2018. 167 f. Dissertação (Administração Pública em Rede Nacional) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/11345>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SEBBEN, A. **Intercâmbio cultural: um guia de educação intercultural para ser cidadão do mundo**. 2. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.

SEHNEM, P. R. **Relações entre os contributos de Programas de Mobilidade Internacional e a competência comunicativa intercultural de estudantes universitários**. 2015. 357 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015. Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosDoutorado/Attachments/130/paulo-roberto-sehnem.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SIEKIERSKI, P. **Relação entre mobilidade acadêmica internacional e inovação: Impactos nos Países de origem e destino dos pesquisadores**. 2018. 115 f. Tese (Doutor em Administração de Empresas com ênfase em Gestão Internacional) – Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR_ef06ae4335c68038f11c14b78dfe523d. Acesso em: 10 jun. 2024.

SILVA, C. C. S. **Mobilidade corpórea de estudantes internacionais: as motivações dos estudantes internacionais acolhidos por instituições de educação superior localizadas em São Paulo e Belo Horizonte**. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola Superior de Propaganda e Marketing Programa de Mestrado em Gestão Internacional, São Paulo, 2013. Disponível em: https://cmappublic.ihmc.us/rid=1MLNVZFFK-17Q0CHM-YC/Disserta%C3%A7%C3%A3o_de_Mestrado_Claudia_Silva_1.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

SILVA, C. C. S.; LIMA, M. C.; RIEGEL, V. Os fatores de motivação na definição de estudantes estrangeiros em mobilidade acadêmica internacional no Brasil. **Revista Gual**, Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 232-251, set. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n3p232>. Acesso em: 2 fev. 2022.

SILVA, J. S. **Internacionalização da Educação Superior: um estudo da mobilidade em Cursos de Graduação da UFRN no âmbito do Programa Ciências sem Fronteiras (2012-2014)**. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/24568>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SILVA, M. A. D. **Redes de sociabilidade, governança e participação: aspectos da relação estado e sociedade civil no programa de saúde da família, os casos de Recife e Porto Alegre**. 2012. 209 f. Tese (Doutor em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11316>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SILVEIRA, V. B. **A experiência da mobilidade acadêmica internacional na perspectiva de quatro estudantes de uma Universidade Comunitária do Sul do Brasil**. 2018. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle/Rio Grande do Sul, Canoas, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNILASALLE_3cf0de3f8b04b54f61449e72dcabdb69. Acesso em: 10 jun.2024.

SIMMEL, G. **On individuality and social forms**. Selected writings. Edited by Donald N.Levine. Chicago ; Londres: The Univerisity of Chicago Press. 1971.

SIMÕES, I. A. G. S. **Educação e família**: a influência da trajetória familiar no acesso dos jovens de periferia ao Ensino Superior. 2018. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018, p. 245. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32673>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SIMÕES, J. L. **Elites e vadios na imprensa**: História da educação e violência na Primeira República. Paraná: Appris Editora, 2018.

SIMÕES, J. L.; NASCIMENTO, H. M. **Pesquisa em teoria e história da educação**.ed. Recife: Liceu, 2018.

SOUZA, C. D.; FILIPPO, D.; SANZ CASADO, E. El papel de la internacionalización de la educación superior en la producción científica brasileña. **Ensaio: aval. pol. públ. educ**, Rio de Janeiro, v. 28, n.108, p. 784-810, jul./set. 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701721>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/3HBfLJVN6YwRvdwWgVGr7LH/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 2 fev. 2022.

SOUZA, E. C.; ALMEIDA, J. B. Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Pesquisa (auto) biográfica em rede**. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 30-49.

SOUZA, E. F. **À luz do candeeiro e o constructo do “eu” fonte**: educação pela arte, ciência e política. 2020. 459 f. Tese (Promoção para classe E – Professor Titular) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/39314/1/tese_EDILSON%20FERNANDES%20DE%20SOUZA.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

SOUZA, E. P. **Mapeando os caminhos da internacionalização de instituições de Ensino Superior do Brasil**. 2008. 247 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-16012009-122855/en.php>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SOUZA, M. M. M. F. **Avaliação da política linguística para o ensino de línguas estrangeiras**: o impacto linguístico no programa ciências sem fronteiras. 2013. 157f. Dissertação (Mestre em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/10341?locale-attribute=es>. Acesso em: 10 jun. 20234.

SOUZA, Q. R.; QUANDT, Carlos O. Metodologia de Análise de Redes Sociais. *In*: DUARTE, F.; QUANDT, C.; SOUZA, P. (org.). **O Tempo das Redes**. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 31-63.

SOUZA, V. S. **Ciências com Fronteiras**: o francês para fins de mobilidade acadêmica internacional no Instituto Federal do Maranhão. 2019. 297 f. Tese (Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/22007>. Acesso em: 10 jun. 2024.

STALLIVIERI, L. **Internalização e intercâmbio**: dimensões e perspectivas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

THOMPSON, P. **A Voz do Passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TIMM, E. Z. A vida como uma obra de arte: pensando em histórias de vida. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **(Auto) biografia e formação humana**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2010. p. 45-62.

TIMÓTEO, V. **A internacionalização do ensino superior na Universidade Federal de São Paulo**: o programa ciência sem fronteiras na graduação em saúde. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde) – Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/e3fa18d7-80e0-4be1-9a3b-92158e7fbfcd>. Acesso em: 10 jun. 2014.

TRALDI, F. N. J. **O Programa PITES de duplo diploma da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**: análise acadêmica e de competências Linguísticas para a elaboração de um programa de ensino do francês jurídico em contexto universitário. 2019. 286 f. Dissertação (Mestre em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-26112019-110957/en.php>. Acesso em: 10 jun. 2024.

VALENTIM A. A. A. **A Relação Sujeito-Língua (Portuguesa)-Identidade em Contexto de Intercâmbio Universitário**: Autobiografias Linguageiras. 2018. 408 f. Tese (Doutor em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-15102018-131703/en.php>. Acesso em: 10 jun. 2024.

VILAÇA. S. L. V. **Os intercambistas do Programa Minas Mundi**: perfil, motivações e experiências. 2017. 182f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AQQQMB/1/tese_doutorado_sarah_vilaca.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

VILALTA, L. A. **A internacionalização do Ensino Superior Brasileiro**: conceito e características do Processo em Instituições Privadas de Ensino Superior. 2012. 240f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/9685>. Acesso em: 10 jun. 2024.

VILLERS, G. de. La dimension éthique de la fonction d'éducateur. *In* : GOHIER, C. **Enseigner et libérer**. Saint-Nicolas: Les Presses de l'Université Laval, 2002.

VISSER, R. A sociologia de Bernard Lahire e sua elaboração nas pesquisas empíricas do CEPEDS. *In*: VISSER, R.; JUNQUEIRA, L. (org.). **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2017. p. 244-266.

WESTPHAL, Â. M. S.; GISI, M. L. A educação superior no contexto da cooperação acadêmica internacional. **Interações**, Campo Grande, v. 20, n. 2, p. 369-382, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/Mh9g5FRzmhrB8zcf88LthSy/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 2 fev. 2024.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

A TRAJETÓRIA DE VIDA DO INTERCAMBISTA

1 EXPERIÊNCIAS DA INFÂNCIA- LEMBRANÇAS DO IMAGINÁRIO INFANTIL

- 1.1 Nos conte sobre as lembranças da infância;
- 1.2 Quais as brincadeiras ou jogos você gostava?
- 1.3 O que você gostava de fazer em seu momento de lazer?
- 1.4 Você tem irmãos? Você brincava com os seus irmãos?
- 1.5 Você brincava na rua com os amigos? Você tem muitos amigos?
- 1.6 Você morava com os seus pais na infância?
- 1.7 Os seus pais ou cuidadores trabalham em que área?

2 EXPERIÊNCIAS NA FAMÍLIA- RELAÇÕES DE REDE AFETIVA COM FAMILIARES

- 2.1 Quais as recordações sobre a família?
- 2.2 Se tinha irmãos, como era a relação de vocês?
- 2.3 Em sua família vocês se cumprimentam como? Com algum gesto ou beijo? O que você acha deste tipo de comportamento familiar?
- 2.4 Você viu alguma atitude de carinho entre seus pais? Como foi a primeira vez que viu isso?
- 2.5 Você se sente alguém carinhoso ou com afetividade?
- 2.6 Qual foi a reação dos seus pais sobre a decisão de fazer intercâmbio pelo PGM?
- 2.7 O que seus pais ou cuidadores ouviram da comunidade e da escola sobre o intercâmbio?
- 2.8 Seus pais ou cuidadores já tinham falado sobre sonhar com você? O que eles diziam?
- 2.9 Seus pais acreditavam que a experiência de intercâmbio seria uma oportunidade para a sua vida? O que diziam?

3 EXPERIÊNCIAS NA COMUNIDADE – REDES SOCIAIS EXTERNAS

- 3.1 O que a comunidade no seu entorno falava sobre a experiência de intercâmbio antes de você ser aprovado?
- 3.2 Quando você foi aprovado para o intercâmbio o que dizia a comunidade?

3.3 Como os colegas viam o intercâmbio e a oportunidade de viajar? Eles acreditavam que seria possível?

4 EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA- Preparação através do Curso de Línguas

4.1 Quando você foi selecionado para participar do curso de línguas qual foi a sua reação?

4.2 Como você conciliava o tempo de dedicação ao estudo de língua estrangeira com os estudos do Ensino Médio no 1º ano?

4.3 O Curso de línguas contribuiu para facilitar a sua comunicação no país de intercâmbio?

4.4 Você utilizava quais estratégias para aprender a língua escolhida para o intercâmbio?

4.5 Você se considera alguém disciplinado e com foco quando almeja conquistar os seus sonhos?

4.6 Quais foram as dificuldades durante o estudo de preparação para o intercâmbio?

4.7 O pós-intercambista ajudava os colegas diante das dificuldades do intercâmbio? O que ele relatava?

4.8 Você acha que o pós-intercambista de sua escola apresentou alguma mudança de comportamento nas relações com os colegas e professores após o retorno?

EIXO 2 – O INTERCÂMBIO COMO MOBILIDADE ACADÊMICA - PROCESSO DE SELEÇÃO/APROVAÇÃO/PREPARAÇÃO

2.1 Por que você resolveu vivenciar a experiência de intercâmbio através do PGM?

2.2 O que o/a motivou para a decisão de ser intercambista do PGM?

2.3 Quando você soube de sua aprovação como se sentiu?

2.4 Você estava com quem no momento de divulgação do resultado do intercâmbio?

2.5 Quem foi a primeira pessoa que você contou que tinha sido aprovado. Por que você falou primeiro com essa pessoa?

2.6 Quando seus pais (cuidadores) souberam o que disseram sobre a sua aprovação?

2.7 Como foi a sua chegada na escola após a divulgação da aprovação pela Secretaria de Educação?

2.8 Você acha que houve alguma mudança de comportamento dos colegas e amigos após o resultado de seu intercâmbio? Quais?

EIXO 3 – O INTERCÂMBIO COMO MOBILIDADE ACADÊMICA- A PREPARAÇÃO PARA O EMBARQUE

3.1 Como você organizou a rotina na escola e em casa para lidar com a preparação para o intercâmbio?

3.2 Como foi a preparação para o intercâmbio pela Secretaria de Educação-gestão do PGM e Coordenadores?

3.3 Nos conte como foram as reuniões de preparação para o intercâmbio.

3.4 Você estudava quantas horas o idioma escolhido (inglês, espanhol ou alemão)?

3.5 Você se sentia preparado para comunicar-se em outro idioma? Você fez outros cursos de aperfeiçoamento em línguas pra aprofundar seus conhecimentos? Como foi?

EIXO 4 – O INTERCÂMBIO COMO MOBILIDADE ACADÊMICA- O EMBARQUE

4.1 O que você lembra de seu embarque? Como foi? Quem acompanhou o embarque?

4.2 Teve alguém importante em tua vida que não pôde acompanhá-lo (a) no embarque?

4.3 Como você se sentiu desde o momento que chegou ao Aeroporto até o momento que o avião decolou?

4.4 Como os seus colegas se comportavam durante o embarque?

4.5 Você se sentia naquele momento? Quais foram os sentimentos e sensações?

EIXO 5 – O INTERCÂMBIO COMO MOBILIDADE ACADÊMICA- A CHEGADA NO PAÍS DE DESTINO PARA O INTERCÂMBIO

5.1 Como você se sentiu ao chegar no país de intercâmbio?

5.2 Você foi recepcionado por quem no aeroporto do país estrangeiro?

5.3 Como você se sentiu ao encontrar a família anfitriã?

5.4 Você acha que foi aceito(a) logo de início pelos integrantes da família no primeiro contato? Por que?

5.5 Você foi com quem para a casa hospedeira? Foi com a família? Como foi esse momento? O que sentiu ao ver a vida no país estrangeiro?

EIXO 6 – O INTERCÂMBIO COMO MOBILIDADE ACADÊMICA- A FAMÍLIA ANFITRIÃ NO PAÍS ESTRANGEIRO

6.1 Como você se sentiu no primeiro dia que acordou na casa nova com outra família?

6.2 Ao acordar vocês tomaram café juntos? Nos conte como foi esse momento inicial.

6.3 Como era a rotina da família durante o dia ou momentos que você conviveu com eles?

6.4 Nos 30 primeiros dias pode acontecer o choque cultural. Como você viveu esse momento?

6.5 Quais foram as dificuldades na relação com a família anfitriã?

6.6 Quais estratégias você utilizou para conviver com a família?

6.7 Você conversava com a sua família no Brasil? Quantas vezes falava com eles? Com quem falava normalmente?

6.8 O que a sua família dizia a você durante o intercâmbio?

EIXO 7 – O INTERCÂMBIO COMO MOBILIDADE ACADÊMICA-ESCOLA

7.1 Descreva como era a escola internacional:

7.2 Quantos alunos tinha a sua turma?

7.3 Como foi a recepção da escola ao chegar?

7.4 Como se sentiu diante dos novos colegas?

7.5 A escola era composta por nativos ou outros estrangeiros? No informe quais nacionalidades;

7.6 Como era a sua rotina escolar?

7.7 Como foi a relação na escola colegas?

7.8 Como foi a relação na escola com professores?

7.9 Como foi a relação na escola com funcionários?

7.10 Você se sentiu discriminado no país que fez intercâmbio por ser brasileiro?

7.11 Você sofreu *bullying*? Sim ou não? Explique.

7.12 Caso tenha respondido sim, como venceu essa dificuldade?

EIXO 8 – O INTERCÂMBIO COMO MOBILIDADE ACADÊMICA- A VOLTA AO BRASIL (PÓS-INTERCÂMBIO)

- 8.1 Como foi a volta ao Brasil? Quais foram as dificuldades?
- 8.2 Como você se sentiu diante de sua família após o seu retorno?
- 8.3 Como você se sentiu diante de seus amigos após o seu retorno?
- 8.4 Como você se sentiu diante de seus colegas da escola após o seu retorno?
- 8.5 Como você se readaptou as condições de vida no Brasil?
- 8.6 Como analisa as desigualdades sociais vivenciadas no Brasil e no país que você fez intercâmbio?

EIXO 9 – O INTERCÂMBIO COMO MOBILIDADE ACADÊMICA- MUDANÇA DE VIDA

- 9.1 Como você se sente, neste momento, depois de ter vivido todas as etapas da experiência de intercâmbio?
- 9.2 Você acredita que a experiência do intercâmbio mudou a sua vida? Quais aspectos e por que?
- 9.3 Quais dimensões de sua vida mudaram após o intercâmbio?
- 9.4 Você acredita que o intercâmbio mudou a sua relação com a família e os outros?
- 9.5 Houve alguma mudança na sua família após o intercâmbio?
- 9.6 Você acredita que a decisão quanto ao curso universitário foi influenciada pela experiência de intercâmbio?
- 9.7 O intercâmbio mudou a sua vida quanto ao seu emocional? Quais resultados você pode descrever?
- 9.8 Como foi a sua preparação para o vestibular?
- 9.9 Quantos vestibulares você fez?
- 9.10 O intercâmbio influenciou os resultados de sua aprovação no vestibular?
- 9.11 Qual o curso que estuda (ou) na Universidade?
- 9.12 Qual Universidade estuda (ou) no Brasil?
- 9.13 Quanto ao mercado de trabalho, o intercâmbio, contribuiu para a sua

inserção no mercado?

9.14 Qual profissão você exerce?

9.15 Se sente realizado com as decisões de sua vida quanto a carreira?

APÊNDICE B – DADOS DA ENTREVISTA

Tipo: Entrevista gravada através do zoom (áudio e vídeo)

Entrevistador: Charles Gomes Martins

Depoente: estudantes do PGM

Horário de início: 18:00

Horário de término: 20:00

Duração: até 2 horas

Local da entrevista: casa dos entrevistados

Instrumento de gravação: gravador, plataformas digitais (google meet ou zoom).

Formato de gravação: mp4

**APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E
DADOS CONEXOS (MODELO)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE
EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE IDENTIDADES E MEMÓRIAS DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO**

**AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ,
NOME E DADOS CONEXOS**

Eu, _____, inscrito(a)
no CPF sob o nº _____ portador(a) da Carteira e
Identidade nº _____, autorizo ao **Doutorando
Charles Gomes Martins, CPF.: 02941577432** [UFPE/CE/PPGEDU], sem
quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros,
a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter
histórico e documental que prestei a tese titulada: **Histórias de vidas de
estudantes pernambucanos sobre as experiências de mobilidade
acadêmica internacional do Programa Ganhe o Mundo da rede pública
de ensino (2012-2020)**. O pesquisador fica responsável por armazenar,
dispor na íntegra ou em partes, distribuir, divulgar, reproduzir, transmitir,
retransmitir, sem limite de repetições, **a título não exclusivo**, para acesso
interno e externo, em meio analógico e/ou digital, **desde que com fins
educativos/informativos e/ou técnicos, culturais e/ou institucionais e
sem fins lucrativos**, o meu nome, minha imagem (estática ou em
movimento), som de minha voz, e o respectivo conteúdo intelectual expresso
por meu intermédio e respectivos dados de identificação. A presente
autorização terá validade por prazo indeterminado, a título gratuito, sem
quaisquer ônus e sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos
autorais, de direitos de imagem, som de voz, ou a qualquer outro.

Recife, _____ de _____ de 2023.

Assinatura

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E DADOS CONEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NÚCLEO DE
IDENTIDADES E MEMÓRIAS DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E DADOS CONEXOS

Eu, Arthur Silva Araújo, inscrito (a) no CPF sob o nº 111.537.134-70 portador da Carteira de Identidade nº 7.785-046, autorizo ao **Doutorando Charles Gomes Martins, CPF.: 02941577432** [UFPE/CE/PPGEDU], sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei a tese titulada: **Histórias de vidas de estudantes pernambucanos sobre as experiências de mobilidade acadêmica internacional do Programa Ganhe o Mundo da rede pública de ensino (2012-2020)**. O pesquisador fica responsável por armazenar, dispor na íntegra ou em partes, distribuir, divulgar, reproduzir, transmitir, retransmitir, sem limite de repetições, **a título não exclusivo**, para acesso interno e externo, em meio analógico e/ou digital, **desde que com fins educativos/informativos e/ou técnicos, culturais e/ou institucionais e sem fins lucrativos**, o meu nome, minha imagem (estática ou em movimento), som de minha voz, e o respectivo conteúdo intelectual expresso por meu intermédio e respectivos dados de identificação. A presente autorização terá validade por prazo indeterminado, a título gratuito, sem quaisquer ônus e sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos autorais, de direitos de imagem, som de voz, ou a qualquer outro.

Recife, 10 de março de 2023.

Documento assinado digitalmente
 ARTHUR SILVA ARAUJO
Data: 10/03/2023 18:10:38-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

assinatura

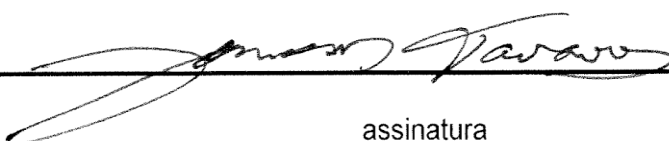
**APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E
DADOS CONEXOS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE IDENTIDADES E MEMÓRIAS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ,
NOME E DADOS CONEXOS**

Eu, Jonas do Nascimento Tavares, inscrito (a) no CPF sob o nº 117.830.274-10 portador (a) da Carteira de Identidade nº 9.193.159, autorizo ao **Doutorando Charles Gomes Martins, CPF.: 02941577432 [UFPE/CE/PPGEDU]**, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei a tese titulada: **Histórias de vidas de estudantes pernambucanos sobre as experiências de mobilidade acadêmica internacional do Programa Ganhe o Mundo da rede pública de ensino (2012-2020)**. O pesquisador fica responsável por armazenar, dispor na íntegra ou em partes, distribuir, divulgar, reproduzir, transmitir, retransmitir, sem limite de repetições, a título não exclusivo, para acesso interno e externo, em meio analógico e/ou digital, **desde que com fins educativos/informativos e/ou técnicos, culturais e/ou institucionais e sem fins lucrativos**, o meu nome, minha imagem (estática ou em movimento), som de minha voz, e o respectivo conteúdo intelectual expresso por meu intermédio e respectivos dados de identificação. A presente autorização terá validade por prazo indeterminado, a título gratuito, sem quaisquer ônus e sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos autorais, de direitos de imagem, som de voz, ou a qualquer outro.

Recife, 16 de março de 2023.


assinatura

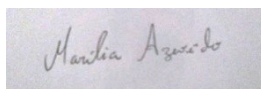
**APÊNDICE F – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E
DADOS CONEXOS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO NÚCLEO DE IDENTIDADES E
MEMÓRIAS DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E DADOS
CONEXOS**

Eu, **Marília Azevedo do Nascimento**, inscrito (a) no CPF sob o nº **105.843.874-31** portador (a) da Carteira de Identidade nº **10.040.838**, autorizo ao **Doutorando Charles Gomes Martins, CPF.: 02941577432** [UFPE/CE/PPGEDU], sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei a tese titulada: **Histórias de vidas de estudantes pernambucanos sobre as experiências de mobilidade acadêmica internacional do Programa Ganhe o Mundo da rede pública de ensino (2012- 2020)**. O pesquisador fica responsável por armazenar, dispor na íntegra ou em partes, distribuir, divulgar, reproduzir, transmitir, retransmitir, sem limite de repetições, **a título não exclusivo**, para acesso interno e externo, em meio analógico e/ou digital, **desde que com fins educativos/informativos e/ou técnicos, culturais e/ou institucionais e sem fins lucrativos, o meu nome, minha imagem (estática ou em movimento), som de minha voz, e o respectivo conteúdo intelectual expresso por meu intermédio e respectivos dados de identificação**. A presente autorização terá validade por prazo indeterminado, a título gratuito, sem quaisquer ônus e sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos autorais, de direitos de imagem, som de voz, ou a qualquer outro.

Recife, 30 de abril de 2023.



assinatura

**APÊNDICE G – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E
DADOS CONEXOS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE IDENTIDADES E MEMÓRIAS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ,
NOME E DADOS CONEXOS**

Eu, Savana Silva de Souza, inscrito (a) no CPF sob o nº 11221458450, portador (a) da Carteira de Identidade nº 9506805, autorizo ao **Doutorando Charles Gomes Martins, CPF.: 02941577432 [UFPE/CE/PPGEDU]**, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei a tese titulada: **Histórias de vidas de estudantes pernambucanos sobre as experiências de mobilidade acadêmica internacional do Programa Ganhe o Mundo da rede pública de ensino (2012-2020)**. O pesquisador fica responsável por armazenar, dispor na íntegra ou em partes, distribuir, divulgar, reproduzir, transmitir, retransmitir, sem limite de repetições, a título não exclusivo, para acesso interno e externo, em meio analógico e/ou digital, desde que com fins educativos/informativos e/ou técnicos, culturais e/ou institucionais e sem fins lucrativos, o meu nome, minha imagem (estática ou em movimento), som de minha voz, e o respectivo conteúdo intelectual expresso por meu intermédio e respectivos dados de identificação. A presente autorização terá validade por prazo indeterminado, a título gratuito, sem quaisquer ônus e sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos autorais, de direitos de imagem, som de voz, ou a qualquer outro.

Recife, 21 de 03 de 2023

Savana Silva de Souza

assinatura

**APÊNDICE H – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E
DADOS CONEXOS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE IDENTIDADES E MEMÓRIAS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM
DA VOZ, NOME E DADOS CONEXOS**

Eu, Yasmin Marques de Souza, inscrito (a) no CPF sob o nº: 108219366409, portador (a) da Carteira de Identidade nº 9413044, autorizo ao **Doutorando Charles Gomes Martins, CPF.: 02941577432** [UFPE/CE/PPGEDU], sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei a tese titulada: **Histórias de vidas de estudantes pernambucanos sobre as experiências de mobilidade acadêmica internacional do Programa Ganhe o Mundo da rede pública de ensino (2012-2020)**. O pesquisador fica responsável por armazenar, dispor na íntegra ou em partes, distribuir, divulgar, reproduzir, transmitir, retransmitir, sem limite de repetições, a título não exclusivo, para acesso interno e externo, em meio analógico e/ou digital, **desde que com fins educativos/informativos e/ou técnicos, culturais e/ou institucionais e sem fins lucrativos, o meu nome, minha imagem (estática ou em movimento), som de minha voz, e o respectivo conteúdo intelectual expresso por meu intermédio e respectivos dados de identificação**. A presente autorização terá validade por prazo indeterminado, a título gratuito, sem quaisquer ônus e sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos autorais, de direitos de imagem, som de voz, ou a qualquer outro.

Recife, 26 de maio de 2023.



assinatura

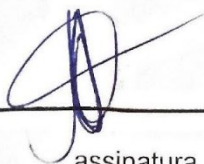
APÊNDICE I – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E DADOS CONEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE IDENTIDADES E MEMÓRIAS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E DADOS CONEXOS

Eu, MARIA EDUARDA FERREIRA CHAVES, inscrito (a) no CPF sob o nº 709.211.924-36 portador (a) da Carteira de Identidade nº 9.993.139, autorizo ao **Doutorando Charles Gomes Martins, CPF.: 02941577432 [UFPE/CE/PPGEDU]**, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei a tese titulada: **Histórias de vidas de estudantes pernambucanos sobre as experiências de mobilidade acadêmica internacional do Programa Ganhe o Mundo da rede pública de ensino (2012-2020)**. O pesquisador fica responsável por armazenar, dispor na íntegra ou em partes, distribuir, divulgar, reproduzir, transmitir, retransmitir, sem limite de repetições, a título não exclusivo, para acesso interno e externo, em meio analógico e/ou digital, desde que com fins educativos/informativos e/ou técnicos, culturais e/ou institucionais e sem fins lucrativos, o meu nome, minha imagem (estática ou em movimento), som de minha voz, e o respectivo conteúdo intelectual expresso por meu intermédio e respectivos dados de identificação. A presente autorização terá validade por prazo indeterminado, a título gratuito, sem quaisquer ônus e sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos autorais, de direitos de imagem, som de voz, ou a qualquer outro.

Recife, 21 de MARÇO de 2023.



assinatura

**APÊNDICE J – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E
DADOS CONEXOS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE IDENTIDADES E MEMÓRIAS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ,
NOME E DADOS CONEXOS**

Eu, Thomas Ravelli de Lima Correia, inscrito (a) no CPF sob o nº 011.257.404-18 portador (a) da Carteira de Identidade nº 43951872 SESP/IAI, autorizo ao **Doutorando Charles Gomes Martins, CPF.: 02941577432 [UFPE/CE/PPGEDU]**, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei a tese intitulada: **Histórias de vidas de estudantes pernambucanos sobre as experiências de mobilidade acadêmica internacional do Programa Ganhe o Mundo da rede pública de ensino (2012-2020)**. O pesquisador fica responsável por armazenar, dispor na íntegra ou em partes, distribuir, divulgar, reproduzir, transmitir, retransmitir, sem limite de repetições, a título não exclusivo, para acesso interno e externo, em meio analógico e/ou digital, **desde que com fins educativos/informativos e/ou técnicos, culturais e/ou institucionais e sem fins lucrativos, o meu nome, minha imagem (estática ou em movimento), som de minha voz, e o respectivo conteúdo intelectual expresso por meu intermédio e respectivos dados de identificação**. A presente autorização terá validade por prazo indeterminado, a título gratuito, sem quaisquer ônus e sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos autorais, de direitos de imagem, som de voz, ou a qualquer outro.

Recife, 21 de março de 2023.

Thomas Ravelli de L. Correia

assinatura

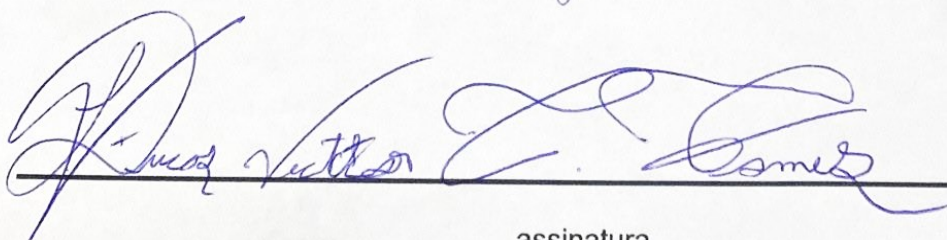
**APÊNDICE K – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E
DADOS CONEXOS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE IDENTIDADES E MEMÓRIAS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ,
NOME E DADOS CONEXOS**

Eu, LUKAS VICTOR DE CARVALHO GOMES, inscrito (a) no CPF sob o nº 096.428.564-92 portador (a) da Carteira de identidade nº 9694382, autorizo ao **Doutorando Charies Gomes Martins, CPF.: 02941577432 [UFPE/CE/PPGEDU]**, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei a tese titulada: **Histórias de vidas de estudantes pernambucanos sobre as experiências de mobilidade acadêmica internacional do Programa Ganhe o Mundo da rede pública de ensino (2012-2020)**. O pesquisador fica responsável por armazenar, dispor na íntegra ou em partes, distribuir, divulgar, reproduzir, transmitir, retransmitir, sem limite de repetições, a título não exclusivo, para acesso interno e externo, em meio analógico e/ou digital, desde que com fins educativos/informativos e/ou técnicos, culturais e/ou institucionais e sem fins lucrativos, o meu nome, minha imagem (estática ou em movimento), som de minha voz, e o respectivo conteúdo intelectual expresso por meu intermédio e respectivos dados de identificação. A presente autorização terá validade por prazo indeterminado, a título gratuito, sem quaisquer ônus e sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos autorais, de direitos de imagem, som de voz, ou a qualquer outro.

Recife, 05 de Agosto de 2023.



assinatura

**APÊNDICE L – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E
DADOS CONEXOS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO NÚCLEO DE IDENTIDADES E
MEMÓRIAS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS
AUTORAIS SOBRE DEPOIMENTO ORAL**

Pelo presente documento, eu, Lucas Victor de Carvalho Gomes CPF nº 096.927.569-92, declaro, ceder ao **Doutorando Charles Gomes Martins, CPF.: 02941577432, [UFPE/CE/PPGEDU]**, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei ao projeto de tese titulado: **"HISTÓRIAS DE VIDAS DE ESTUDANTES PERNAMBUCANOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL, DO PROGRAMA GANHE O MUNDO (2012-2020), DA REDE PÚBLICA DE ENSINO"**.

O pesquisador fica consequentemente autorizado a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais, o mencionado depoimento no todo ou parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de sua integridade e indicação da fonte e autor.


Assinatura do depoente

Documento assinado digitalmente
gov.br CHARLES GOMES MARTINS
Data: 07/08/2023 18:47:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Charles Gomes Martins – Doutorando

Dr. José Luís Simões – Orientador

**APÊNDICE M – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E
DADOS CONEXOS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE IDENTIDADES E MEMÓRIAS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ,
NOME E DADOS CONEXOS**

Eu, **Sarah Monteiro da Silva**, inscrito (a) no CPF sob o nº 133.013.124-03 portador (a) da Carteira de Identidade nº 10.237.850, autorizo ao **Doutorando Charles Gomes Martins, CPF.: 02941577432** [UFPE/CE/PPGEDU], sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei a tese titulada: **Histórias de vidas de estudantes pernambucanos sobre as experiências de mobilidade acadêmica internacional do Programa Ganhe o Mundo da rede pública de ensino (2012-2020)**. O pesquisador fica responsável por armazenar, dispor na íntegra ou em partes, distribuir, divulgar, reproduzir, transmitir, retransmitir, sem limite de repetições, **a título não exclusivo**, para acesso interno e externo, em meio analógico e/ou digital, **desde que com fins educativos/informativos e/ou técnicos, culturais e/ou institucionais e sem fins lucrativos, o meu nome, minha imagem (estática ou em movimento), som de minha voz, e o respectivo conteúdo intelectual expresso por meu intermédio e respectivos dados de identificação**. A presente autorização terá validade por prazo indeterminado, a título gratuito, sem quaisquer ônus e sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos autorais, de direitos de imagem, som de voz, ou a qualquer outro.

Recife, 10 de fevereiro de 2023.



assinatura

**APÊNDICE N – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ, NOME E
DADOS CONEXOS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE IDENTIDADES E MEMÓRIAS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ,
NOME E DADOS CONEXOS**

Eu, Mateus Alexandre da Silva, inscrito (a) no CPF sob o nº 715 974 624-46 portador (a) da Carteira de Identidade nº 10.688.018, autorizo ao **Doutorando Charles Gomes Martins, CPF.: 02941577432 [UFPE/CE/PPGEDU]**, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei a tese titulada: **Histórias de vidas de estudantes pernambucanos sobre as experiências de mobilidade acadêmica internacional do Programa Ganhe o Mundo da rede pública de ensino (2012-2020)**. O pesquisador fica responsável por armazenar, dispor na íntegra ou em partes, distribuir, divulgar, reproduzir, transmitir, retransmitir, sem limite de repetições, a título não exclusivo, para acesso interno e externo, em meio analógico e/ou digital, desde que com fins educativos/informativos e/ou técnicos, culturais e/ou institucionais e sem fins lucrativos, o meu nome, minha imagem (estática ou em movimento), som de minha voz, e o respectivo conteúdo intelectual expresso por meu intermédio e respectivos dados de identificação. A presente autorização terá validade por prazo indeterminado, a título gratuito, sem quaisquer ônus e sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos autorais, de direitos de imagem, som de voz, ou a qualquer outro.

Recife, 02 de Abril de 2023.

Mateus Alexandre da Silva

assinatura

**APÊNDICE O – MODELO DA CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS
SOBRE DEPOIMENTO ORAL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE IDENTIDADES E MEMÓRIAS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente documento, eu, _____
CPF nº _____, declaro, ceder ao **Doutorando Charles
Gomes Martins, CPF.: 02941577432**, [UFPE/CE/PPGEDU], sem
quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a
plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico
e documental que prestei ao projeto de tese titulado: **“HISTÓRIAS DE
VIDAS DE ESTUDANTES PERNAMBUCANOS SOBRE AS
EXPERIÊNCIAS DE MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL, DO
PROGRAMA GANHE O MUNDO (2012-2020), DA REDE PÚBLICA DE
ENSINO”**.

O pesquisador fica consequentemente autorizado a utilizar, divulgar
e publicar, para fins culturais, o mencionado depoimento no todo ou parte,
editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para
fins idênticos, com a única ressalva de sua integridade e indicação da
fonte e autor.

_____, _____ de _____ de

Assinatura do depoente

Charles Gomes Martins – Doutorando

Dr. José Luís Simões– Orientador

APÊNDICE P – LEI 14.512/2011 DE IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA GANHE O MUNDO E PERNAMBUCO

LEI Nº 14.512, DE 7 DE DEZEMBRO DE 2011.

(Vide Decretos nº 38423/2012, nº 38.926/2012 e nº 39.889/2013)

Cria o Projeto GANHE O MUNDO, que visa ofertar programas de intercâmbio internacional aos alunos do ensino médio da rede pública estadual, define critérios para seleção dos estudantes nos programas e cria a bolsa-intercâmbio.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE PERNAMBUCO, Faço saber que a Assembleia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica criado o projeto GANHE O MUNDO, que visa a ofertar aos alunos do ensino médio da rede pública estadual de ensino do Estado de Pernambuco, de forma gratuita, programas de intercâmbio internacional, supervisionados e custeados pelo Poder Público.

Art. 2º Somente pode participar do programa de intercâmbio internacional referido no art. 1º o aluno regularmente matriculado no ensino médio das escolas públicas estaduais que atenda aos seguintes requisitos:

I - possua no mínimo 14 anos (até a data do embarque da viagem) e no máximo 17 anos (até a data de retorno do intercâmbio);

II - não tenha sido reprovado nos últimos três anos cursados; (Revogado pela Lei nº 14.605/2012)

III - haja se submetido a processo regular de concessão de visto, conforme as normas de cada país destinatário;

IV - tenha obtido, ao longo do primeiro ano do ensino médio, a frequência mínima de 85% (oitenta e cinco por cento) nas aulas regulares da escola de ensino médio em que esteja matriculado. (Redação dada pela Lei nº 15.194/2013)

V - tenha alcançado a média mínima de 7,0 (sete) pontos no desempenho acadêmico escolar na disciplina de Português e Matemática no primeiro ano do ensino médio. (Redação dada pela Lei nº 15.194/2013)

VII - tenha sido autorizado a participar do programa de intercâmbio por seu representante legal; e

VIII - tenha sido aprovado em processo seletivo, de caráter eliminatório e classificatório, dentro do número de vagas disponibilizadas.

§ 1º Fica excepcionalmente autorizado o embarque, no ano de 2022, dos estudantes selecionados no ano de 2019, que não puderam viajar para realizar o programa de intercâmbio internacional, em virtude da pandemia da COVID-19, ficando dispensado o cumprimento dos requisitos previstos no caput e no inciso I. (Redação acrescida pela Lei nº 17.858/2022)

§ 2º O intercâmbio, excepcionalmente autorizado no § 1º, será do tipo imersão em língua estrangeira, podendo conter o estudo de disciplinas específicas para os estudantes com habilidades especiais, selecionados na forma do § 2º do art. 3º. (Redação acrescida pela Lei nº 17.858/2022)

Art. 3º A seleção dos alunos da rede pública estadual para participação nos programas realizar-se-á por meio de processo seletivo, com vistas ao preenchimento das vagas ofertadas, entre os alunos que preencham os demais requisitos do art. 2º, contemplando etapas eliminatórias e classificatórias, com vistas a garantir a observância aos princípios da isonomia e da impessoalidade.

Parágrafo único § 1º. Os requisitos do processo seletivo serão estabelecidos em edital de seleção. (Redação acrescida pela Lei nº 15.194/2013) (Parágrafo Único transformado em § 1º pela Lei nº 15.492/2015)

§ 2º Fica o Poder Executivo autorizado a realizar processo seletivo específico para participação de alunos da rede pública estadual com habilidades especiais, observados os requisitos e os termos estabelecidos em Decreto regulamentador. (Redação acrescida pela Lei nº 15.492/2015)

§ 3º No processo seletivo específico a que se refere o § 2º, serão destinadas vagas em quantitativo não superior a 5% (cinco por cento) daquelas previstas no edital da seleção estabelecida no caput. (Redação acrescida pela Lei nº 15.492/2015)

Art. 4º O processo seletivo referido no art. 3º terá por objetivo avaliar, dentre os alunos inscritos e que preencham os demais requisitos do art. 2º:

I - o domínio oral e escrito da língua inglesa; e

II - o conteúdo de proposta de projeto específico, apresentada pelo aluno no processo seletivo, a ser por ele desenvolvido durante e após o retorno do

intercâmbio, com vistas a compartilhar e difundir aspectos da experiência vivenciada com a comunidade escolar. (Revogado pela Lei nº 15.194/2013)

Art. 5º Para efeito de desempate, nos casos em que a demanda qualificada pelas oportunidades de intercâmbio for superior à oferta de vagas e o processo seletivo apontar dois ou mais candidatos com o mesmo argumento de classificação final, será adotada, para além dos pesos e critérios inerentes às etapas do processo seletivo em si, a seguinte ordem de prioridade:

I - aluno que tiver apresentado melhor rendimento na avaliação externa realizada pela Secretaria da Educação no semestre imediatamente anterior ao da viagem; e (Revogado pela Lei nº 14.605/2012)

II - aluno com maior idade. (Revogado pela Lei nº 14.605/2012)

III - aluno que tiver obtido a maior média no desempenho acadêmico escolar na disciplina de Português no ano anterior ao da viagem; (Redação acrescida pela Lei nº 14.605/2012)

IV - aluno que tiver obtido a maior média no desempenho acadêmico escolar na disciplina de Matemática no ano anterior ao da viagem; e (Redação acrescida pela Lei nº 14.605/2012)

V - aluno com maior idade. (Redação acrescida pela Lei nº 14.605/2012) (Revogado pela Lei nº 15.194/2013)

Art. 6º O aluno da rede pública estadual de educação que for selecionado para o programa oficial de intercâmbio internacional, custeado pelo Estado de Pernambuco, fará jus a: (Regulamentado pelo Decreto nº 53.355/2022)

I - 1 (uma) bolsa de instalação, que lhe será paga após o desembarque do aluno no país de destino, para compra de roupas e demais despesas iniciais; (AC)

II - 5 (cinco) bolsas de manutenção, que lhe serão pagas no decorrer do programa, enquanto estiver residindo no exterior, para custear despesas pessoais. (AC)

Parágrafo único. O valor da bolsa instalação e da bolsa manutenção de que trata os incisos I e II será de R\$ 719,00 (setecentos e dezenove reais), podendo ser ajustado mediante decreto, com a finalidade de manter o poder aquisitivo da moeda em relação à moeda corrente do país destino do aluno selecionado para participar do programa. (Redação dada pela Lei nº 15.194/2013)

Art. 7º As despesas decorrentes da presente Lei correrão por conta de dotações orçamentárias próprias.

Art. 8º Compete ao Poder Executivo regulamentar a presente Lei.

Art. 9º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio do Campo das Princesas, Recife, 7 de dezembro do ano de 2011, 195º da Revolução Republicana Constitucionalista e 190º da Independência do Brasil.

EDUARDO HENRIQUE ACCIOLY CAMPOS

Governador do Estado

ANDERSON STEVENS LEÔNIDAS

GOMES FRANCISCO TADEU BARBOSA

DE ALENCAR PAULO HENRIQUE

SARAIVA CÂMARA

JOSÉ RICARDO WANDERLEY DANTAS DE OLIVEIRA

ALEXANDRE REBÊLO TÁVORA

THIAGO ARRAES DE ALENCAR NORÕES

APÊNDICE Q – INSTRUÇÃO NORMATIVA DE REGULAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O PROGRAMA GANHE O MUNDO

Diário Oficial do Estado de Pernambuco - Recife, 11 de Janeiro de 2013

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 01 / 2013

Orienta procedimentos a serem tomados no retorno dos estudantes da Rede Estadual de Ensino, selecionados pelo Programa Ganhe o Mundo, para assegurar a sua reinserção em escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências.

A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Decreto nº 35.681/2010, de acordo com a Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação – SEDE e Coordenação Geral do Programa Ganhe o Mundo, tendo em vista o parecer favorável da Gerência de Normatização do Ensino – GENE, conforme o disposto na Lei nº 9.394/96, Lei nº 14.512/2011, Lei nº 14.605/2012, na Resolução CNE/CEB nº 2/2012, na Portaria nº 3792, de 05 de junho de 2012, e,

Considerando a política educacional de inclusão social do governo de Pernambuco para atendimento ao previsto nos incisos II e III do Art. 35 da Lei nº 9.394/96;

Considerando a importância de intercâmbio internacional com países de língua inglesa e espanhola, tendo em vista o panorama de internacionalização da economia de Pernambuco;

Considerando que os programas de intercâmbio visam promover as relações dos estudantes com outras culturas, favorecer a compreensão entre os povos de vários países e fortalecer o relacionamento dos estudantes com outras instituições de ensino, possibilitando-lhes desenvolvimento científico e troca de conhecimentos e experiências;

Considerando a garantia de permanência, com sucesso, de estudantes vinculados ao Programa Ganhe o Mundo, em escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino, quando do seu retorno, findo o período de intercâmbio;

Considerando que é direito dos estudantes terem assegurada a regularidade de sua vida escolar, mediante instrumentos normativos que lhes garantam tal regularidade;

Considerando a necessidade de viabilizar junto ao Sistema de Informações

de Educação de Pernambuco – SIEPE as condições de implementação/adequação dos dados referentes à demanda de estudantes intercambistas.

RESOLVE:

Art. 1º O Programa Ganhe o Mundo, consiste na oferta de ensino das línguas Inglesa e Espanhola e de intercâmbio em países de língua estrangeira para os estudantes da Rede Estadual de Ensino, tendo como finalidades:

- 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 diferentes.

Art. 2º Para equivalência de estudos dos intercambistas selecionados pelo Programa Ganhe o Mundo, deverão constar no Histórico Escolar emitido pelo estabelecimento de ensino estrangeiro, no mínimo:

- I- 1(um) componente curricular de comunicação linguística (Inglês ou Espanhol), de acordo com a língua oficial do país de destino do intercâmbio;
- II- o estudo da Arte;
- III- o estudo da Educação Física;
- IV- um dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas, a qual compreende História, Geografia, Filosofia e Sociologia;
- V- um dos componentes curriculares da área de Ciências da Natureza, a qual compreende Biologia, Física, Química;
- VI – o componente curricular Matemática. Parágrafo único. Para os casos específicos dos estabelecimentos de ensino do estrangeiro que oferecem no mínimo 4(quatro) componentes curriculares, o Histórico Escolar será aceito mediante a complementação do currículo, de acordo com o que determina o parágrafo segundo do Art. 5º desta Instrução Normativa.

Art. 3º Findo o período de intercâmbio, o estudante deverá apresentar o Histórico Escolar do estabelecimento de ensino do estrangeiro, da forma como previsto no Art. 2º e no Art. 7º desta Instrução Normativa. Parágrafo único. O resultado dos estudos realizados no exterior, seja por meio de notas, médias, menções ou conceitos, deverá ser registrado no campo de observação do diário de classe, da ficha individual e do Histórico Escolar.

Art. 4º A Revalidação de Estudos consistirá no reconhecimento da validade oficial dos componentes curriculares cursados, no exterior, de acordo com os componentes curriculares previstos no Art. 2º desta Instrução Normativa.

Art. 5º As informações referentes à frequência e aos resultados de aprendizagem do estudante, constantes no Histórico Escolar da escola do estrangeiro, deverão ser respeitadas e aceitas pela escola de origem, de acordo com o disposto no inciso VI do artigo 24 da Lei Federal nº

9.394/96(LDB).

§1º A frequência do estudante intercambista será registrada no diário de classe e no SIEPE, por meio da legenda “I” (Intercambista).

§2º O estudante intercambista que ao retornar apresentar defasagem de frequência, de carga horária, de componentes curriculares ou de resultados de aprendizagem, deverá ter assegurada a complementação dessa defasagem por meio de projeto interdisciplinar, a ser desenvolvido por orientação da escola em que está matriculado.

Art. 6º Os estudantes intercambistas que estão cursando concomitantemente cursos técnicos terão complementação da carga horária orientada pela Secretaria Executiva de Educação Profissional – SSEP.

Art. 7º O estudante intercambista deverá ter assegurada, de forma automática, a renovação de matrícula, na escola de origem, para prosseguimento aos seus estudos.

§1º A matrícula deverá ser realizada na série/ano/módulo em que o estudante dará prosseguimento aos seus estudos, não cabendo em nenhuma hipótese decesso escolar.

§2º Caso o estudante, quando do seu retorno, por motivos pessoais não puder efetivar sua matrícula na escola de origem, ser-lhe-á assegurada a efetivação da matrícula em outra escola da Rede Estadual de Ensino, para atender a sua necessidade.

§3º No caso de mudança do estudante para outro município/Estado, deverá ser-lhe assegurada regularidade de vida escolar, por meio de Histórico Escolar devidamente preenchido com todas as informações previstas nesta Instrução Normativa.

Art. 8º Ao término do intercâmbio, quando do retorno à escola de origem, todos os estudantes deverão obrigatoriamente elaborar um projeto interdisciplinar, individualmente ou em grupo, com base em eixo temático escolhido dentre os constantes no Termo de Compromisso, anexo ao Edital, assinado pelo responsável legal do estudante.

§1º São eixos temáticos previstos no Termo de Compromisso: I – cidadania;

II diferenças e similaridades socioculturais;

III - meio ambiente;

IV – inovação;

V - globalização;

VI - economia criativa;

VII- empreendedorismo com responsabilidade social;

VIII- convivência pacífica e cooperativa entre os povos e nações; e

IX - outros temas relevantes acordados com suas escolas, com vistas a

compartilhar e difundir aspectos da experiência vivenciada com a comunidade escolar.

§2º O projeto interdisciplinar de que trata o caput deste artigo deverá versar sobre temas da atualidade e de interesse social, devendo ser elaborado no prazo de 90 (noventa) dias a contar da data de chegada do intercâmbio.

§3º O projeto interdisciplinar servirá como instrumento avaliativo e/ou como complementação de carga horária, de acordo com o Termo de Compromissobassinado pelos pais ou responsáveis.

§4º Haverá uma seleção, sob a responsabilidade das Gerências Regionais de Educação e da Coordenação do Programa Ganhe o Mundo, para escolha dos melhores projetos interdisciplinares, devendo os mais destacados ser apresentados em eventos promovidos pela Secretaria de Educação durante o ano letivo.

Art. 9º Ao estudante intercambista que, no decorrer do intercâmbio, desistir e quiser retornar ao Brasil, será assegurada a continuidade de estudos na escola de origem.

§1º Caso tenha participado de algum tipo de avaliação deverá apresentar documento comprobatório do resultado do processo avaliativo.

§2º No caso do estudante intercambista, não ter como comprovar a frequência e resultados avaliativos, ser-lhe-á assegurada continuidade dos estudos na escola de origem, porém não lhe será assegurada aprovação no final do período letivo.

§3º A defasagem de frequência e/ou de conhecimento nos componentes curriculares constantes desta Instrução Normativa ou não cursados, não garantirá prosseguimento de estudos concluídos com êxito.

Art. 10 Ao ser comprovada a desistência da continuidade do intercâmbio, o estudante terá a bolsa de estudos suspensa, devendo retornar imediatamente a Pernambuco.

Art. 11 Os casos de desvio de conduta do intercambista ao longo do período do intercâmbio ou de desinteresse em nele continuar deverão ser analisados pela Coordenação do Programa, de acordo com o previsto no Edital, ouvida a Gerência Geral de Assuntos Jurídicos – GGAJ da Secretaria de Educação do Estado.

Art. 12 Os casos omissos nesta Instrução Normativa serão resolvidos pela Coordenação do Programa Ganhe o Mundo, ouvida a Gerência de Normatização do Ensino – GENE.

Art. 13 Esta Instrução Normativa entrará em vigor a partir da data de sua publicação no Diário Oficial do Estado de Pernambuco, sendo revogadas as disposições da Instrução Normativa nº 05/2012.

Recife, 07 de janeiro de 2013.

Ana Coelho Selva
Secretária Executiva de
Desenvolvimento da Educação

Aurélio Molina da Costa
Coordenador Geral do Programa
Ganhe o Mundo

Vicencia Barbosa de Andrade
Torres Gerente da Gerência de
Normatização do Ensino