

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

ROBERTO CARLOS RAMOS

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM MOSAICO EDUCACIONAL:
REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO EM DOIS CONTEXTOS
DESAFIADORES**

PORTO ALEGRE

2015

Roberto Carlos Ramos

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM MOSAICO EDUCACIONAL:
REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO EM DOIS CONTEXTOS
DESAFIADORES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Prof^a. Dra. Beatriz T. Daudt Fischer

Porto Alegre

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R175p Ramos, Roberto Carlos.

O Processo de Construção de um Mosaico Educacional: reflexões a partir de experiências de gestão em dois contextos desafiadores / Roberto Carlos Ramos. – 2015.

166 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2015.

Orientação: Prof^a. Dra. Beatriz T. Daudt Fischer.

1. Gestão Educacional. 2. Prática Reflexiva. 3. Eu-gestor.
I.Título

CDU: 371

Bibliotecária Responsável: Mary Nice Branchi de Souza CRB 10/2159

Roberto Carlos Ramos

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM MOSAICO EDUCACIONAL:
REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO EM DOIS CONTEXTOS
DESAFIADORES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, pelo Programa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 24 de setembro de 2015

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jaime José Zitkowski – UFRGS

Prof. Dr. Danilo Streck – UNISINOS

Profa. Dra. Mari Margarete dos Santos Forster – UNISINOS

Profa. Dra. Beatriz T. Daudt Fischer – UNISINOS (Orientadora)

À minha família, aos amigos, aos Irmãos Lassalistas,
aos educadores e educandos,
em especial os moçambicanos e italianos,
que conviveram e compartilharam comigo seus sonhos
e contribuíram para a construção desse mosaico educacional.

Agradecimentos

A Deus

À minha família

Aos meus professores

Às Professoras Beatriz Fischer e Mari Foster

À Rede La Salle

Aos amigos

A verdadeira viagem de descobrimento de si
não consiste em procurar
novas paisagens, e sim em ter novos olhares.
A sabedoria não se transmite,
é preciso que nós a descubramos,
fazendo uma caminhada que ninguém
pode fazer em nosso lugar
e que ninguém nos pode evitar,
porque a sabedoria é uma maneira de ver as coisas.
(Marcel Proust)

RESUMO

Este estudo descreve experiências de gestão em realidades geográficas e culturalmente muito distintas – Mangunde, em Moçambique e Scampia, na Itália – Onde os desafios do cotidiano serviram como motivação para projetos inovadores. Com o objetivo de identificar características do *eu gestor*, são narrados acontecimentos vividos nestes diferentes contextos, detalhando alguns dos projetos educacionais desenvolvidos. Para tal, a dissertação apoia-se basicamente em dois teóricos: Alberto Melucci, que convida a olhar o sujeito, sua experiência e a relação consigo e com o mundo na tentativa da construção identitária, e Paulo Freire, entendendo a prática educativa enquanto dimensão social sob o âmbito da intersubjetividade e da interculturalidade. A abordagem freireana, já em parte intrínseca às experiências por mim vivenciadas, agora toma novo vigor, permitindo a elaboração de reflexões mais sólidas no processo de constituição do *eu gestor*. Valendo-me da metáfora do mosaico, o texto vai sendo construído com diferentes matizes e formas. Entre os resultados deste processo reflexivo surgem sugestões a futuros gestores do campo educacional, como a capacidade de inserir-se nos processos para conhecê-los a fundo e, ao mesmo tempo, afastar-se deles para analisá-los com bom senso, na medida do possível sempre apoiado em parceiros intelectuais, que oferecem manancial teórico como substrato para reflexão. Envolver-se inteiramente no cotidiano de cada contexto, mas paralelamente estar atento à sedução de não ser totalmente absorvido por ele é também imprescindível. Em síntese, e retomando a metáfora: o mosaico foi – e continua sendo - construído e observado num movimento constante de aproximação e afastamento. O segredo está no ver, escutar, sonhar e agir com esperança. Quem sabe, muito mais do que verbos, constituem princípios de ação para quem assume o desafio da gestão educacional.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Prática reflexiva. Eu-gestor

ABSTRACT

In this study executive experiences within geographically and culturally very distinct realities are described – Mangunde in Mozambique and Scampia in Italy – where the daily challenges were useful to give ground to innovating projects. In order to identify the characteristics of the “*I manager*” that develops a reflective attitude throughout the work. To this end, the dissertation rests basically on two theoretical: Alberto Melucci the first inviting him to glance at the subject, his own experience and the relationship between himself and the world in the attempt to build his identity. Paulo Freire conceived the educative praxis seen in its social dimension, under the sphere of inter-subjectivity and inter-cultural education. The Freire's approach, as an intrinsic part of the experiences lived by me, now takes new vigor, enabling the development of more solid reflections on the constitution process of the self-manager. With the mosaic metaphor, the text is being built with different shades and shapes. Among the results of this reflective process suggestions arise to the future managers of the educational field. Among the results of the reflective process emerge suggestions to future managers in the educational field, such as capacity of inserting himself into the processes, of knowing them deeply, and standing back of them, in order to analyze them with sense and supported by intellectual partners, that offer theoretical sources as subjects of reflecting. Involving oneself entirely into the daily context, but being at the same time attentive to the temptation of not being totally absorbed by it. Returning to the metaphor, the mosaic has been, and ever will be, built and observed within a constant movement of approach and standing back. The secret consists in seeing, hearing, dreaming and acting with hope. Who knows, much more than verbs, they consist in principles of action for those who assume the challenge of educational managing.

Key-words: Educational Management – Reflexive praxis – Myself executive.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Familiares em minha profissão religiosa	19
Figura 2 - Experiência educativa na aldeia indígena Kaingangue.....	22
Figura 3 - Docente na Escola Fundamental La Salle. Sapucaia do Sul-RS	33
Figura 4 - Mosaico de vida entre um povo de muitas nações	35
Figura 5 - Mosaico da realidade diária do povo moçambicano	41
Figura 6 - Mapa de Moçambique, em destaque a localização das missões do ESMABAMA.....	43
Figura 7 - Relatório geral de professores e alunos da Associação em 2007	45
Figura 8 - Diversos rostos da população de Mangunde	46
Figura 9 - Mosaico de um país e de um povo	53
Figura 10 - Entrada da missão de Mangunde	54
Figura 11 - Atuação docente na Escola São Francisco de Assis em Mangunde	56
Figura 12 - Crianças e mulheres na construção de um mosaico diário de sobrevivência	59
Figura 13 - O sofrimento presente no caminho na maioria dos moçambicanos.....	60
Figura 14 - Bola feita pelos jovens estudantes em Mangunde.....	61
Figura 15 - Convivência permante com a cultura moçambicana.....	62
Figura 16 - Reunião com pais e estudantes no início do ano escolar em Mangunde.....	64
Figura 17 - Estudantes internos da missão de Mangunde	66
Figura 18 - Estudantes da Escola São Francisco de Assis em Mangunde	68
Figura 19 - Formação de educadores em Moçambique.....	74
Figura 20 - Formação de multiplicadores para a prevenção da AIDS em adolescentes moçambicanos	76
Figura 21 - Educação para o desporto e prevenção do HIV	78
Figura 22 - O diálogo com a cultura moçambicana	83
Figura 23 - Mosaico moçambicano de diferentes cores e formatos	88
Figura 24 - Vista panorâmica da baía e cidade de Nápoles - Itália	90
Figura 25 - Praça do Plebiscito - Nápoles	92
Figura 26 - Cripta e liquefação do sangue de São Januário	93
Figura 27 - Castelo do Ovo e Via do Tribunal	94
Figura 28 - Baía de Nápoles e monte do vulcão Vesúvio.....	96

Figura 29 - Ilegalidade em Scampia: Jovens andando de moto sem capacete e lixo pelas nas ruas	100
Figura 30 - Mosaico das habitações de Scampia.....	102
Figura 31 - Vista panorâmica do bairro e do parque central de Scampia.....	103
Figura 32 - O sonho de um menino de Scampia.....	105
Figura 33 - Parque de Scampia, centro de consumo de drogas ilícitas	106
Figura 34 - Laboratório de fotografia no projeto Io Valgo	107
Figura 35 - “Jovens em caminhada” no projeto educativo Io Valgo.....	108
Figura 36 - Centro Educativo Lassaliano – Casa Arcobaleno - Scampia	109
Figura 37 - Jovens estudantes da Casa Arcobaleno no parque central de Scampia	111
Figura 38 - Turma de estudantes do projeto Io Valgo – 2012/2013	114
Figura 39 - Momento de convivência entre educadores e educandos	115
Figura 40 - Educadores do Centro Educativo Lassaliano – ano escolar 2012/201 .	121
Figura 41 - Momento do “círculo” e de partilha entre os estudantes	124
Figura 42 - Diversas atividades educativas desenvolvidas pelos estudantes	132

LISTA DE SIGLAS

AIDS/SIDA – Virus Acquired Immune Deficiency Syndrome/Síndrome de Imunodeficiência Adquirida.

EN – Estrada Nacional

ESMABAMA – (Associação) **Esta**quinha-**Mach**anga-**Bar**ada-**Mang**unde

FMI – Fundo Monetário Internacional

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique

HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana

IEP – Instituto de Estudos Políticos

MB – Banco Mundial

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organizações das Nações Unidas

RENAMO – Resistência Nacional de Moçambique

SADEC – Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral

SOF – Homens Católicos da Áustria

UA – União Africana

UCM – Universidade Católica de Moçambique

UCP – Universidade Católica Portuguesa

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 PERCORRENDO CAMINHOS DA MEMÓRIA COM O MESMO ENTUSIASMO DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS	12
2 CONSTRUÇÃO DE UM MOSAICO DE VIDA.....	17
2.1 Trajetória pessoal e profissional	17
2.2 Processo de construção da identidade.....	26
3 MOSAICO DE VIDA ENTRE UM POVO DE MUITAS NAÇÕES	35
3.1 Moçambique sem tempo, em uma história no tempo	35
3.2 A presença dos Irmãos Lassalistas em Moçambique.....	41
3.3 O “paraíso” num outro mosaico: Mangunde	45
3.4 A vivência num mosaico feito de um país e de um povo	52
4 SIMBIOSE: PAULO FREIRE, O CONTEXTO AFRICANO E OS PROJETOS EDUCACIONAIS	68
4.1 A construção de uma práxis educativa libertadora	71
4.2 A cultura, a inter e a multiculturalidade	82
5 MOSAICO CONSTRUÍDO ENTRE UM POVO ALEGRE, DIVERTIDO E COMUNICATIVO	89
5.1 Nápoles, uma sedutora cidade de luzes.....	89
5.2 Nápoles, uma cidade onde “reina” a ilegalidade.....	97
5.3 Ler sobre Scampia, ler em Scampia e viver em Scampia.....	101
6 PROJETO EDUCATIVO <i>IO VALGO</i>	108
6.1 O espaço de uma fenda é o suficiente para reavivar a vida	108
6.2 Escola de segunda oportunidade e os educadores.....	120
6.3 O diálogo freireano na escola de segunda oportunidade.....	131
7 SABERES E EXPERIÊNCIAS FEITOS DE PESSOAS, PROCESSOS, APRENDIZAGENS E ESPERANÇAS	136
7.1 Ver, escutar, sonhar e agir com pessoas e entre processos educacionais	136
7.2 Saberes e experiências educativas	142

7.3 Aprendizagem como foco central da educação freireana	142
7.4 A esperança na construção de um novo mosaico educacional	145
8 CONSTRUÇÃO PERMANENTE DO MOSAICO DE UM GESTOR EDUCACIONAL	152
REFERÊNCIAS	158

1 PERCORRENDO CAMINHOS DA MEMÓRIA COM O MESMO ENTUSIASMO DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS

Quem sou eu?
A busca da resposta sobre “*quem sou eu?*”
convive com outro dilema:
o de tentar compreender *como me torno quem sou?*
Ao tentar compreender *como me torno quem sou?*
É possível visualizar o caminho construído
individualmente na cotidianidade.
São os mosaicos do percurso que inundam de sentido
A experiência do viver.
(Alberto Melucci)

Da janela do presente contemplo cenários. Cumprindo horário de voos previstos, carregado de ansiedade e desafios, em 2007 cheguei à cidade da Beira, em Moçambique, África e, em 2011, à cidade de Nápoles, Itália. Terminadas as formalidades de migração, percebo que a maioria das pessoas chegava com alguém à sua espera na saída dos aeroportos. Como os demais, malas e alma cheias, eu também não estava só. A alegria dos que me esperavam transmitia confiança e motivação.

Hoje, um tanto distanciado dos acontecimentos, dou-me conta que naqueles dois momentos o contato com realidades tão distintas da única que eu havia vivido, me permitiria vivências jamais imaginadas. O conjunto de desafios, em cada situação vivida, ajudou-me a edificar parte da minha trajetória, o que somente agora consigo rever com olhar mais reflexivo, aliado à atitude investigativa.

Neste Trabalho de Conclusão de Curso em Gestão Educacional, proponho que o/a leitor/a me acompanhe por esses cenários, buscando verificar em que medida o processo autorreflexivo, fundamentado em referenciais teóricos cuidadosamente selecionados, pode auxiliar na constituição de um eu-gestor.

Retomo a janela do presente para contemplar a paisagem do passado. Chegando em Mangunde, e depois em Scampia, instalei-me e percorri meus novos aposentos. A vontade era de sentir o ar, os aromas, as culturas e os povos que esses países ofereciam. Bem opostas às demais experiências até então vividas, agora queria saborear o ar fresco desse novo eu que estava surgindo interiormente, com o desafio de construir um mosaico educacional carregado de esperança.

Assim, iniciei novos ciclos de vida numa relação com esse universo que passei a vivenciar cotidianamente no campo educacional. Percorri diversos caminhos carregados de sorrisos e de sofrimentos, de sonhos e de desafios, de aprendizagens e de amizades, de construção e de execução de projetos educacionais, envolvido

pelo entusiasmo pessoal e coletivo, característica essencial em realidades sociais emergentes.

Imerso naquele novo momento de minha vida, hoje dou-me conta do quanto, na época, estava eu distante da compreensão de tudo o que me envolvia. Agora, eis que surge o desafio de rever tais experiências, descrevendo e refletindo sobre acontecimentos, buscando o sujeito educador e gestor que ali ia se constituindo. Em outras palavras, problematizando os impactos das experiências vividas sobre minha atuação como gestor hoje. Portanto, o que pretendo aqui apresentar é mais do que um somatório de memórias. Trata-se de valer-me delas para produzir reflexões acerca da trajetória percorrida, incluindo momentos de grandes alegrias e descobertas, como também situações difíceis, às vezes quase insustentáveis. Para tal, valho-me basicamente da companhia de dois teóricos, Alberto Melucci e Paulo Freire, indiscutivelmente dois intelectuais determinantes neste processo de ir desenhando um *mosaico educacional*. Com eles espero alcançar um único objetivo: compreender como experiências vivenciadas em duas práticas de gestão, em contextos socioculturais distintos, contribuíram para a minha formação como gestor. Em outras palavras, através da retomada reflexiva das experiências vividas, proponho descrever a caminhada de um sujeito detentor de uma identidade até então construída na cultura do sul do Brasil, tão diferente da cultura de Mangunde/Moçambique e de Scampia/Itália. A meta constitui-se em analisar situações vividas, buscando possíveis relações com referenciais teóricos selecionados; identificar elementos constituidores do modo de ser gestor que hoje estou sendo; e, como decorrência, quem sabe, apontar possíveis contribuições a futuros gestores.

Para atingir tais objetivos, foram definidos como encaminhamento metodológico dois procedimentos fundamentais: a) a retomada dos acontecimentos vividos, a partir da evocação da memória materializada em narrativas; b) a auto reflexão aliada à permanente atitude investigativa. Como material empírico, foram utilizados documentos e registros referentes aos dois contextos, incluindo fotografias de meu acervo pessoal.

Imprimindo um substrato metafórico a esta construção reflexiva, adoto uma analogia e escolho o mosaico como símbolo. Em outras palavras, encaro o percurso reflexivo como um processo de construção de um mosaico, que ora é composto por cacos disformes, com tonalidades e espessuras distintas, de aparência não

necessariamente agradável, ora formado por belos pedaços coloridos, plenos de luz, ora não, assim como na vida de educador e gestor, simbolizando sentimentos, desafios, emoções, vivências e experiências significativas, algumas doídas, outras plenas de alegrias e recompensas.

Nesta perspectiva, para melhor compreensão do percurso reflexivo, será importante explicitar de imediato como o Trabalho foi estruturado: o texto está subdividido em oito capítulos, sendo o primeiro este que aqui agora se lê. A seguir, no segundo capítulo, considerando a importância atribuída à trajetória que culminou com a constituição de um sujeito educador e gestor, apresenta-se o capítulo referente à minha trajetória inicial, origem familiar, escolarização, opção pela Vida Religiosa e primeiros desafios frente a contextos educacionais. O processo de construção de um mosaico educacional parte dessas memórias de vida. Guiado pelo sentido de beleza, que transpõe o acontecimento fortuito (o caco), para fazer dele uma obra que inicia por minha origem familiar, estudantil, opção de vida e caminhos por onde essas mesmas memórias foram me conduzindo. Este capítulo não reforça a ideia de memória nostálgica do passado, na medida em que encontro em Melucci um referencial rico e afetivo para melhor compreender minha própria constituição identitária.

O terceiro capítulo resgata a experiência no continente africano, envolvendo desde a descrição geográfica e cultural até a narrativa de algumas situações vividas. Sob o título *O mosaico construído entre um povo de muitas nações*, o capítulo três tem como foco experiências em Moçambique, particularmente na localidade de Mangunde. Um povo que de longe aparece em filas, como formigas no constante e diligente trabalho de armazenar provisões. Um contexto social em meio à savana africana, onde mulheres, crianças e homens caminham apressados por trilhas abertas entre capim e plantações. Carregam na cabeça coisas pequenas, coisas grandes, coisas valiosas se tomadas em consideração as dificuldades enfrentadas para vencer a pobreza absoluta. Naquela realidade, incontáveis foram os desafios enfrentados na busca de um processo educativo que transcendesse à simples instrução. Por isso, as reflexões incluídas no capítulo seguinte (capítulo quarto, intitulado Simbiose: Paulo freire, o contexto africano e os projetos educacionais) são plenamente alimentadas por leituras da obra deste intelectual, não só por suas ideias, mas também por ter-se inserido, com coração e mente, naquele contexto que agora retomamos. A esperança libertadora, tão cara ao nosso querido intelectual

educador Paulo Freire, auxilia sobremaneira na reflexão das situações por mim vividas. Essa simbiose envolve a cultura, a interculturalidade e a multiculturalidade.

O quinto capítulo segue a mesma lógica, porém, nele são descritos contextos e narradas situações vividas na Itália, na cidade de Nápoles, num bairro da periferia chamado Scampia. Nápoles, cidade de luzes e trevas. Ver, escutar e sonhar são os verbos adotados com muita intensidade nesse processo de construção, conjugando e relacionando as experiências educativas onde nascem, nesta cidade, as fronteiras do desumano. Ver Scampia, que é definido como um bairro com maior número de jovens da Itália, mas também com uma percentagem de abandono escolar e com o maior mercado europeu de droga ao céu aberto, com cerca de quatro quilômetros quadrados para cem mil habitantes. A Camorra, máfia napolitana, desde a origem do bairro impõe a lei da violência, do abuso e da ilegalidade. Escutar a maior parte dos jovens com histórias marcadas pela ignorância, violência intrafamiliar, abandono escolar, desemprego, envolvimento em roubos ou tráfico de drogas; poucas experiências de trabalho honesto e legal, muitas crianças e jovens que não conhecem a ternura. A camorra ocupa edifícios inteiros, tornando o ambiente um campo de dominação e submetendo a todos com violência. Diante disso, sonhar, participar, interferir e, hoje, refletir sobre o Projeto *Io Valgo* (Eu tenho valor), uma escola de segunda oportunidade para jovens com abandono escolar –, eis como se caracteriza o sexto capítulo, também subsidiado pela abordagem freireana, em especial quanto às opções pedagógicas com ênfase no diálogo e na esperança.

Ver, escutar, sonhar e agir, não necessariamente nesta ordem, também são verbos associados aos compromissos assumidos ao longo dos tempos aqui narrados. Tornaram-se partes fundamentais nesse processo de construção da minha identidade como gestor. Por isso, no penúltimo capítulo, (Saberes e Experiências...), numa tentativa de síntese, reflito sobre a construção de um mosaico transformador da minha vida em busca de uma formação (sempre em processo): a busca da identidade do sujeito gestor. Encaro, então, a ESPERANÇA como condição humana essencial e como um elemento inerente à dimensão educacional na construção desse novo mosaico. Procuro mostrar que os pequenos gestos, as pequenas iniciativas, em ambos os contextos fizeram das situações descritas aqui espaços, momentos e vivências mais humanas e solidárias a partir das propostas de educação libertadora. Cabe, então, indagar: Não seria esta uma implicação para qualquer contexto de gestão? Que contribuições, portanto, este trabalho pode

acrescentar a futuros gestores de instituições educacionais? Eis o que busco responder no capítulo de encerramento, a partir da seguinte convicção: além da produção acadêmica, meu maior desejo é que o estudo realizado ajude a transformar-me continuamente, ampliando ainda mais o significado e a esperança deste meu fazer cotidiano, além de oferecer reflexões às práticas de outros que exercem o papel de gestor educacional.

2 CONSTRUÇÃO DE UM MOSAICO DE VIDA

Minha infância foi marcada por um tempo de espera.
Espera das principais datas do ano para ganhar presentes, doces, roupas, tênis...
Espera do domingo para brincar, comer maionese e tomar refrigerante.
Espera das férias escolares para passear e visitar tios, primos e avós,
pois sabia que sempre me aguardavam surpresas.

Neste capítulo, considerando a importância atribuída à trajetória que culminou com a constituição de um sujeito educador e gestor, apresento à minha trajetória inicial, origem familiar, escolarização, opção pela Vida Religiosa e primeiros desafios frente a contextos educacionais. Neste sentido, aqui não reforça a ideia de memória nostálgica do passado, na medida em que encontro em Melucci um referencial rico e afetivo para melhor compreender minha própria constituição identitária.

2.1 Trajetória pessoal e profissional

Ao escrever meu itinerário de vida, desde o meu nascimento até o presente, identifico a minha história, e o saber da experiência feita, a um mosaico. A partir da memória retomo decisões, pensamentos e ações, e passo a analisar as vivências significativas, principalmente na área educacional, colhendo inspirações para o presente e o futuro.

Identifico a minha vida como a construção de um mosaico inspirado na obra “Me perguntaram se acredito em Deus”, de Rubem Alves.

Mosaicos são obras de arte. São feitos com cacos. Os cacos, em si, nada significam. Não têm beleza alguma. São peças de um quebra-cabeças. É preciso que um artista junte os cacos segundo o seu desejo. As Escrituras Sagradas são um livro cheio de cacos: poemas, estórias, mitos, pitadas de sabedoria, relatos de acontecimentos. Quem lê junta os cacos segundo manda o seu coração. Os mosaicos podem ser bonitos ou feios. Tudo depende do coração do artista. Como disse Jesus, o homem bom tira coisas boas do seu bom tesouro; o homem mau tira coisas más do seu mau tesouro. Coração mau faz mosaico feio, coração bom faz mosaico bonito.¹

Também sou feito de cacos. Guiado pelo sentido da beleza, tento transpor o acontecimento fortuito (o caco) para fazer dele um tema, uma questão que, em seguida, vai compondo o mosaico de minha vida. Ele foi sendo construído a partir da junção, da modificação, e se foi desenvolvendo, transpondo a obra, tal como um

¹ ALVES (2007, p. 15).

artista faz ao finalizar sua obra de arte. Ao retomar a memória da minha vida, minhas vivências, sinto que na sua construção a vida passou por mim e eu passei pela vida, enchendo-me de sentido e significado, construindo um imenso mosaico de experiências.

Memórias da origem familiar

Sou Roberto Carlos Ramos, nasci em São Miguel do Oeste-SC, aos 10 de novembro de 1980. Fruto de Paulino e Idene Ramos e irmão de Ricardo Gabriel Ramos e Rafael Clóvis Ramos.

Filho de agricultores residentes na localidade de Linha Gaspar Dutra, localizada no interior de São Miguel do Oeste-SC, tive uma educação baseada no trabalho, estudo, fé, humildade e simplicidade, marcas essenciais dos valores familiares.

Minha infância foi marcada por um tempo de espera. Espera das principais datas do ano para ganhar presentes, doces, roupas, tênis... Espera do domingo para brincar, comer maionese e tomar refrigerante. Espera das férias escolares para passear e visitar tios, primos e avós, pois sabia que sempre me aguardavam surpresas.

Minha infância foi alegre e bem vivida. A maior parte das muitas brincadeiras e diversões era realizada com os meus irmãos e vizinhos. Lembro que passávamos nossas tardes construindo carrinhos de madeira para correr e descíamos as ladeiras sem esquecer que havia freios, até que nos deparássemos com um barranco ou uma árvore. Depois de muitos acidentes de percurso aprendíamos a resolver os problemas juntos ou sozinhos.

Nos finais de semana saíamos de casa pela manhã, brincávamos o dia todo no campo, jogávamos futebol de pés descalços, realizávamos partidas de bolas de gude, inventávamos brincadeiras com cartas e pedrinhas e nossos pais nem sabiam exatamente onde estávamos, mas sabiam que não estávamos em perigo.

Quando alguém se machucava, aprontava algo errado ou brigava ninguém denunciava o outro aos pais, pois sabíamos que a varinha de vime “cantaria” nas pernas.

Ainda carrego muitas cicatrizes como resultado de pequenos acidentes, e nunca fui a um hospital... Minha mãe era a “médica”, e para ajudar a curar os

ferimentos colocava sobre as feridas banha de porco. Além disso, quando doentes tomávamos chás e melhorávamos rapidamente. A solidariedade era notável na vida diária, pois sempre tínhamos de dividir o refrigerante, os lápis de cores, os trabalhos domésticos e do campo.

Os primeiros passos da vida de estudante iniciaram aos sete anos de idade, quando ingressei na primeira série do ensino primário na Escola Municipal Eurico Gaspar Dutra, distante 800 metros da minha casa. A motivação para o estudo foi algo fomentado constantemente pelos meus pais, pois ambos haviam concluído apenas os estudos primários e somente lhes foi dada a oportunidade de aprender a ler e escrever.

Uma das mais notáveis características da maioria das famílias desse contexto era o forte desejo que os filhos estudassem para obterem melhores condições de vida no futuro, o que continua sendo ainda hoje, e isso era marca vibrante em mim.

Figura 1 - Familiares em minha profissão religiosa



Fonte: Arquivo pessoal

Memórias da vida escolar

O período como estudante do Ensino Fundamental transcorreu de forma intensa, estando no início da pré-adolescência. Como era um modelo tradicional de

ensino, os critérios dos professores eram, a meu ver, diretivos. Ninguém passava de ano se não fosse realmente um bom aluno, e se não obtivesse notas boas. O horror da reprovação sempre estava presente. E a imagem de ser “bom aluno” não deixava de ser um sonho para os jovens, apesar das exigências nem sempre coerentes para adquirir esse status.

Dentre elas, destaco o fato de que algumas professoras não “davam moleza”. Os xingamentos quando não fazíamos o tema e chegávamos atrasados eram corriqueiros, batiam o livro contra nossas cabeças quando não líamos bem, nos privavam do recreio quando falávamos fora de hora ou fazíamos muita bagunça em aula, quando corríamos demais no recreio, jogando futebol no campinho. Isso tudo era motivo para acontecer o pior que poderia ocorrer na vida estudantil: receber bilhetes com os relatos pormenorizados dos nossos feitos e ter que levá-los para os pais assinarem.

Porém, as consequências do que fazíamos eram sempre assumidas; ninguém pensava em livrar-se da culpa acusando a outro, pois as iniciativas, na maioria das vezes, eram minhas ou dos colegas do meu grupo.

O problema maior era justamente, quando nossos pais ficavam sabendo por meio dos bilhetes do mau comportamento e das atitudes inadequadas na escola. O que a professora dizia era lei e os pais concordavam com ela. O castigo, então, era a decorrência normal utilizada pelos pais.

Apesar desses acontecimentos e das muitas peripécias vividas nesse período, sempre fui muito feliz no ambiente escolar, onde vivi ótimos momentos de relacionamentos interpessoais, muitos aprendizados e obtive boas notas.

Na pré-adolescência e na adolescência o envolvimento com o clube social e Igreja católica da comunidade local foi bem mais intenso. Da experiência religiosa destaco a participação na catequese, no grupo de jovens, nas missas. Além disso, a participação nos bailes, nas festas, na equipe de futebol e em outras celebrações também colaborou para que, progressivamente, eu fosse assumindo as responsabilidades.

Com quatorze anos de idade, em uma visita de dois Irmãos religiosos da Congregação dos Irmãos das Escolas Cristãs² (Irmãos Lassalistas) na escola onde

2 Congregação Religiosa Católica, fundada por João Batista de La Salle (1651-1719), cônego francês, que criou o Instituto das Escolas Cristãs, na França do século XVII; dedicam-se à educação

eu estudava, realizaram atividades de animação vocacional e mostrei-me interessado em conhecer esse estilo de vida. Interessado principalmente pela missão educativa que realizavam como educadores junto aos mais pobres e pela maneira de ser, principalmente pela confiança e alegria que transmitiam. Disse a eles que também queria ser Irmão Lassalista e, então, convidaram-me para participar dos encontros vocacionais.

Após um ano e meio de acompanhamento vocacional, com o apoio da família, fui convidado a preparar-me para a Vida Religiosa Lassalista, em uma casa de formação, realizando a etapa do juvenato.³

Opção por um projeto de vida

Em 1997, então com 16 anos de idade, ingressei na casa de formação e iniciei minha formação para ser religioso e educador, para cursar Magistério no Colégio La Salle, em Carazinho-RS, cidade onde passei a residir. No ano 2000 ingressei na etapa do postulado⁴ e iniciei o Curso de Pastoral Catequética no Centro Universitário La Salle - UNILASALLE, em Canoas-RS, concluindo-o em 2001. Nessa etapa, foram-me oportunizados os primeiros contatos com alunos em sala de aula, como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Colégio La Salle, em Esteio-RS, e no Colégio La Salle Niterói, em Canoas-RS.

Entre 2002 e 2003 passei à etapa do noviciado, no Colégio La Salle Santo Antônio, em Porto Alegre-RS. O período de formação à Vida Religiosa chamado Noviciado está centrado no cuidado do eu, nos estudos e nas leituras pessoais; na oração e no acompanhamento psicológico e espiritual; focado, também, no autoconhecimento, nas relações interpessoais e na relação com Deus, numa perspectiva integral.

Nesse período, vivenciei três experiências missionárias significativas:

Em Alvorada-RS, em uma paróquia da igreja católica, no bairro Jardim Alvorada, conhecido pelo alto índice de tráfico de drogas e de grande pobreza, residi

humana e cristã de crianças, jovens e adultos. São conhecidos como Irmãos de La Salle ou Irmãos Lassalistas, atualmente presentes em 82 países.

³ Etapa inicial de formação para a vida religiosa lassalista. Corresponde ao período do Ensino Médio da Educação Básica.

⁴ Etapa de formação intermediária da formação à vida religiosa lassalista, com dois anos de formação após o juvenato.

durante um mês e atuei em diversas atividades pastorais e sociais da vida da paróquia.

No município de Nonoai-RS, residi dois meses em meio em uma aldeia indígena *Kaingangue*, onde procurei viver conforme os costumes e hábitos daqueles indígenas, atuando na formação humana dos professores e dos alunos, além de engendrar meios para valorizar o processo ensino-aprendizagem e a cultura indígena.

Figura 2 – Experiência educativa na aldeia indígena *Kaingangue*



Fonte: Arquivo pessoal

Em Arroio do Meio-RS, durante dois meses residi e participei da vida do Hospital São José, acompanhando e apoiando em todos os setores. Nesse local, tive a oportunidade de acompanhar, de forma mais próxima, a fragilidade da vida, principalmente nos momentos de doenças e de morte.

Em fevereiro de 2004, com 23 anos de idade, finalizei o período de formação para Irmão Lassalista, emiti os primeiros votos religiosos e tornei-me um Irmão Lassalista e iniciei o curso de Filosofia no Centro Universitário La Salle - UNILASALLE – Canoas-RS. Concluí o curso em dezembro 2006, com a pesquisa intitulada “Construção da Interioridade”, baseada no pensamento do filósofo canadense Charles Taylor, orientada pelo Professor Dr. Rogério Foschiera. Essa

pesquisa foi motivada pelos projetos de formação humana com os quais trabalhava, que envolviam jovens de diversas escolas do Município de Sapucaia do Sul-RS, sendo esses projetos assumidos como atividades de extensão pela então Pró-reitora Comunitária do UNILASALLE.

Nessa fase de minha vida, atuei por dois anos como coordenador local do Programa de Formação de Educadores Lassalistas da então Província Lassalista de Porto Alegre.⁵ As atividades principais ocorriam durante o recesso escolar.

Em agosto de 2006, fui convidado pelo Irmão Superior Provincial dos Lassalistas a fazer parte de um projeto missionário em Moçambique, pois ele considerava que mesmo ainda sendo eu jovem religioso, teria condições de contribuir para aquela realidade, principalmente na formação dos professores. Imediatamente, aceitei o desafio. Porém, quando comuniquei minha decisão a meus pais, eles não concordaram. Imaginavam que iria morrer no meio da savana africana, em função da pobreza e das doenças que sabiam que eram existentes naquele continente. Fui para a África com o projeto de trabalhar por um ano e, se me adaptasse bem, poderia permanecer por mais tempo.

Apesar das contrariedades na família, a África foi o local onde vivenciei as melhores experiências culturais e humanas da minha vida.

Um marco divisório em minha vida: Moçambique

Em janeiro de 2007, tendo fixado residência em Mangunde, Moçambique – África, atuei como professor e coordenador pedagógico na Escola São Francisco de Assis, e coordenei projetos sociais e educativos nessa escola. Desenvolvi projeto de formação de educadores lassalistas, adaptado à realidade da educação africana, em parceria com a Universidade Católica de Moçambique - UCM, na qual colaborei como docente ministrando as disciplinas de Introdução à Filosofia, Introdução à Sociologia e Ética Profissional, além de coordenador local do ensino a distância.

Esses projetos de formação de professores foram bem acolhidos pelos professores moçambicanos e por instituições de ajuda internacional, que os financiavam como forma de melhorar os índices educativos daquele País.

⁵ Na Igreja Católica, no âmbito das congregações religiosas, chama-se províncias religiosas aos agrupamentos, dentro duma dada ordem, de conventos, mosteiros e casas segundo a região ou o país. Geralmente, tais províncias são geridas por um Capítulo e um Prior provincial. No caso dos Irmãos Lassalista, atualmente é chamada de Província La Salle Brasil-Chile, e tem sua sede provincial ser em Porto Alegre-RS, abarcando as comunidades do Brasil, Chile e de Moçambique.

Para ampliar o número de educadores beneficiados por esses projetos, ampliei contatos com organizações não governamentais - ONGs europeias e com o Governo Norte-Americano, com o objetivo de obter apoio financeiro, bem como aumentar o suporte aos voluntários dessas ONGs na área da formação de jovens e educadores.

Os projetos formativos em Moçambique-África exigiram contatos diretos e frequentes com ONGs internacionais, seja na proposição de projetos de formação de professores ou de formação de lideranças, seja na prestação de contas dos projetos realizados. Por isso, fui desafiado a ampliar conhecimentos em nível de políticas públicas e sociais, gestão e relações internacionais, bem como entender melhor o papel que desempenham as ONGs em realidades marcadas pela vulnerabilidade social.

Diante dessa necessidade, iniciei, em fevereiro de 2010, o curso de mestrado em Ciências Políticas: Governança e Relações Internacionais pelo Instituto de Ciências Políticas - IEP da Universidade Católica Portuguesa – UCP, em Lisboa. O curso foi concluído em julho de 2012, em Lisboa, com a defesa da dissertação intitulada “Fundamentalismo Islâmico e o Terrorismo. Das origens aos desafios para o século XXI”⁶, orientada pelo Gen. Dr. Manuel Vizela Cardoso.

Pelos resultados positivos obtidos nos projetos de formação de educadores, em Moçambique, fui convidado a coordenar, em prol de educadores e educandos da Escola São Francisco de Assis, na localidade de Mangunde, e da Escola João XXIII e do Centro Assistencial La Salle, na cidade da Beira, projetos sociais e de pesquisa na área da Educação, Saúde e Desenvolvimento Humano, promovidos pelo UNILASALLE – Canoas. A partir de então, passei a assessorar diretamente os seguintes professores: Dr. Paulo Fossatti, nas questões de cultura moçambicana, para a implementação de projeto de formação de educadores, com o tema “Os saberes emergentes da educação”; o Dr. Alexandre Ramos Lazzarotto, e com seu projeto social “Estamos juntos pela Vida” com enfoque na prevenção do HIV/AIDS com jovens e educadores, e dando continuidade às oficinas sobre essas temáticas nas cidades da Beira e de Mangunde; e o Prof. Henrique Güths, com quem atuei na

⁶ UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9283/1/TESE%20MESTRADO%20-%20Roberto%20Carlos%202012.pdf>. Acesso em: 25 out. 2014. Revalidado pela Universidade de Brasília – UnB aos 15 de outubro de 2014.

realização de pesquisa entre jovens e educadores moçambicanos na área da hipertensão arterial, sistema e hábitos de vida e saúde.

Desde 2010, tenho contribuído com a elaboração, a mediação e a execução do projeto de “Voluntariado e Solidariedade”⁷, desenvolvido, anualmente, pelos universitários do UNILASALLE na cidade da Beira, em Moçambique.⁸

Um sonho “inatingível”: Itália

Em novembro e dezembro de 2010 realizei, em Roma, na Itália, curso sobre a formação dos colaboradores e educadores Lassalistas, no Centro Internacional de Estudos Lassalianos – CIL, na sede do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, como continuidade à prática de formação permanente de educadores e estudantes, dentro do carisma e da espiritualidade lassalista.

De fevereiro de 2011 até julho de 2013, vivi em Napoli, na Itália, e atuei como professor e responsável pela formação permanente de educadores e da formação humana de crianças e jovens no Centro Educativo Lassaliano, situado na periferia daquela cidade.⁹

Retorno ao Brasil e momento atual

A partir de agosto de 2013, de retorno ao Brasil, depois de sete anos atuando no exterior, assumi a vice-direção do Colégio La Salle Dores, de Porto Alegre-RS, passei a integrar a Comissão e o Conselho de Educação e Pastoral, e a coordenar o Programa de Formação de Educadores Lassalistas da Rede La Salle.

Essas foram as motivações para realizar estudos na área da gestão educacional e, tendo sido aprovado, no início de 2014, no mestrado profissional em gestão educacional na Universidade do Vale dos Sinos - UNISINOS, este estudo está associado à minha caminhada profissional e acadêmica na área de educação e de gestão educacional.

⁷ Programa de Solidariedade e Voluntariado do UNILASALLE – Canoas, oportuniza espaços únicos, complementares, de aprendizagem pessoal e coletiva, onde as dimensões da fé, da fraternidade e do serviço são pressupostos inerentes. Esse programa local, nacional e internacional articula-se com os demais programas de voluntariado da Rede La Salle no mundo. Disponível em: <http://voluntariadounilasalle.unilasalle.edu.br/p/solidariedade-e-voluntariado.html>. Acesso em: 15 out. 2014.

⁸ Detalhamentos desta experiência em terras moçambicanas serão desdobrados ainda nesta dissertação.

⁹ Detalhamentos dessa experiência serão desdobradas ainda nesta dissertação.

Hoje, com 34 anos de idade, sinto que tenho vivido intensamente cada fase da vida, bem como cumprido os compromissos assumidos. Os processos vividos junto à família, os períodos de formação para a Vida Religiosa, a atuação como educador em três países diferentes (Brasil, Moçambique e Itália) contribuíram muito para a minha formação enquanto pessoa; provocaram-me a assumir a vocação e a missão de forma integral, em sintonia com os valores cristãos, com os valores familiares e da instituição religiosa à qual pertenço.

Sempre vivi um paradoxo em minha vida: por vezes, fui estudioso, excêntrico, caridoso, alegre, criativo; outras vezes fui preguiçoso, desmotivado, desleixado, contestador. Esse paradoxo formou minha personalidade desde a infância e sinto que contribuiu para a realização de sonhos que nunca havia imaginado: ser professor, ser religioso consagrado e, especialmente, viver de forma muito singular na savana africana por cinco anos e meio; e viver em um “estado independente”, dominado pela máfia napolitana, a camorra, durante dois anos. Sem compreender inicialmente os porquês que me levaram a essas vivências, sei que as consequências das opções feitas conduziram-me a muitos outros sonhos e vivências, que me desafiaram a não adormecer ou ficar neles mesmos, mas a projetá-los para outras experiências de vida.

2.2 Processo de construção da identidade

Para aceitar e dar credibilidade a determinados grupos, indivíduos ou culturas, não é preciso tornar-se um deles, basta valorizar os vieses relacionais, afetivos e profissionais que estão abertos nesse espaço, e que ainda são pouco visualizados e projetados pelas pessoas em geral.

Segundo Melucci¹⁰, a identidade pressupõe sempre o entrelaçamento de dois aspectos indissociáveis: o individual e o social, pois sempre que questionamos sobre nós mesmos e como os outros nos percebem, esbarramos necessariamente em nossa identidade. E ainda que em nosso cotidiano o termo adquira múltiplos significados, três elementos estão sempre presentes: a continuidade de um sujeito, apesar das variações no tempo e das inevitáveis adaptações ao meio ambiente; a delimitação desse sujeito em relação aos demais; e a capacidade de reconhecer-se e de ser reconhecido. Segundo o autor, é a identidade que define a nossa

¹⁰ MELUCCI (2004).

capacidade de falar e de agir, diferenciando-nos dos outros e permanecendo *nós mesmos*. Não obstante, a autoidentificação precisa alcançar reconhecimento intersubjetivo para poder alicerçar a nossa identidade, já que a possibilidade de nos distinguirmos dos outros deve ser reconhecida por esses outros. Dessa forma, nossa autoidentificação encontra apoio no grupo ao qual pertencemos, com a possibilidade de nos situarmos dentro de um sistema de relações.

Embora seja a identidade o que define a nossa capacidade de falar e de agir, não se pode concebê-la apenas como a unidade monolítica de um sujeito, já que ela é sempre um sistema de relações e de representações entrelaçadas de forma complexa. Logo, poderemos falar de muitas identidades que nos atravessam, tais como a pessoal, a familiar, a social, a educacional, a profissional e assim por diante. O que de fato muda é o sistema de representações ao qual nos referimos e diante do qual ocorre o nosso reconhecimento.

Para Melucci¹¹, o contexto social histórico do qual todo sujeito é, simultaneamente, herdeiro e fruto, exige-lhe autonomia, ainda que relativa, e essa se apoia em sua capacidade de reflexão. Assim, o jogo vivido por cada sujeito dá-se no espaço que se vislumbra entre as alternativas possíveis e os limites que lhe são impostos, em todos os aspectos da vida, tanto nas redes de socialização primárias - família e escola -, como nas redes de socialização secundária, que envolvem o universo público do trabalho, da política e do lazer.

Melucci¹², na sua obra, *O jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global*, afirma que “esses processos não podem acontecer fora do próprio sujeito na sua relação consigo e com o mundo”. É um convite para olhar o sujeito, sua experiência cotidiana, a relação consigo e com o mundo, procurando compreender como ele se move entre os artefatos que o circundam, na tentativa de construção da própria história. O autor instiga, ainda, à importância da escuta, capaz de pôr em contato verdadeiro o observador e o observado, alertando para o compromisso de olhar para o sujeito, considerando não apenas o ponto de chegada, mas os dilemas, as alegrias, as emoções, os conflitos enfrentados durante o percurso da construção de si.

Ao tratar a identidade do sujeito como foco central, Melucci se contrapõe ao princípio da compreensão da identidade como absoluta, argumenta acerca da

¹¹ MELUCCI (2004).

¹² MELUCCI (2004).

multiplicidade do eu, expondo a complexidade que envolve a tentativa de responder a uma pergunta simples: “*Quem sou eu?*”. A busca da resposta para este questionamento acaba por levar à vivência com outro dilema: o de tentar compreender *Como me torno quem sou?* Ao tentar compreender *Como me torno quem sou?*, é possível visualizar o caminho construído individualmente na cotidianidade.¹³ São os mosaicos do percurso que inundam de sentido a experiência do viver.

Cada um de nós pertence a uma pluralidade de grupos, gerados por múltiplos papéis sociais, nosso *eu* torna-se *múltiplo*, entramos e saímos constantemente dos grupos de pertencimento com mais rapidez do que no passado, nos movemos como animais migrantes nos labirintos da metrópole, viajantes do planeta, nômades do presente.¹⁴

A consistência no aprofundamento teórico de cada uma das questões suscitadas convida a refletir sobre as minhas vivências e experiências cotidianas, em ambientes sociais, educacionais e culturais diferentes. Essas experiências e vivências são fundamentais na construção de minha identidade como pessoa e como gestor, que se move entre o limite das estruturas e as possibilidades surgidas no mundo contemporâneo, impulsionando escolhas e decisões no viver cotidiano. Cada sujeito carrega a marca dessa tensão sem que ela possa ser resolvida. Cada ser busca, de um lado, o impulso dinâmico para criar o espaço e os conteúdos da experiência e, de outro, a necessidade de considerar os limites naturais intrínsecos da experiência.¹⁵

Nessa busca constrói-se a si mesmo, cuja mecânica não está estruturada sobre uma engrenagem fixa. Nesse espaço do jogo, o sujeito precisa aprender a se mover, sob pena de se perder. A experiência possibilita que ele jogue a partir do que se apresenta em cada momento, pois esse jogo é dinâmico e exige o aprendizado de novas estratégias para se mover, que se torna possível através da abertura de si mesmo para o outro.¹⁶

A preocupação com a busca de si próprio experimentada ao longo da vida, no intuito de se encontrar como sujeito em suas múltiplas identidades, é um dos aspectos nos quais o autor se detém. Para ele, a identidade pessoal se insere em uma complexidade, dada a particularidade das experiências vivenciadas por um a

¹³ MELUCCI (2004).

¹⁴ MELUCCI (2004, p. 60).

¹⁵ MELUCCI (2004).

¹⁶ MELUCCI (2004, p. 60).

um dos sujeitos.¹⁷ O Eu não pode ser compreendido de maneira absoluta e imediata, já que sempre conservará elementos enigmáticos que dificultam responder de maneira definitiva à pergunta “*Quem sou eu?*”. A resposta sempre estará imersa na ambivalência, uma vez que para respondê-la não é suficiente certa similaridade com o outro, pois também é preciso diferenciar-se reivindicando uma singularidade.

A identidade se funda na relação social. É caracterizada como capacidade de reconhecer os efeitos da própria ação e reconhecê-la como nossa. As nossas ações não são o simples reflexo dos nossos vínculos biológicos e ambientais, são produções simbólicas de sentidos que, ao serem reconhecidas por nós mesmos, se tornam nossa propriedade e possibilitam a troca com os outros.

Dada a dinâmica na produção da identidade, o autor argumenta que a palavra *identidade* parece não comportar o caráter processual da construção de nós mesmos. Por esse motivo, o autor sugere a palavra *identização*¹⁸, cuja temática entrelaça-se à análise de experiências individuais e ações coletivas expressadas em sua multiplicidade.

O corpo também é foco de preocupação para o autor, pois ele considera seu papel fundante na construção e na perda da identidade, cujas experiências estão mergulhadas em uma sociedade em constante mudança que também transforma a experiência humana do tempo. O corpo, na forma como o conhecemos, como cada um o tem e como se desenvolveu desde o seu nascimento, é resultado de um processo de construção no qual está implicada a forma como o nosso contexto social e cultural pensa e se relaciona com esse corpo. Esse pressuposto permitirá admitir que o corpo se transforma continuamente através dos estímulos que recebe e se constitui através da interferência que sofre do meio em que habita. Tendo sido relegado a áreas marginais ao longo da História, no tempo contemporâneo, cresce o interesse pelo corpo, pois ele é considerado “símbolo e instrumento de comunicação e canal da nossa afetividade, é nossa propriedade única e inalienável, que permite sermos reconhecidos quando outras formas de identificação vacilam”.¹⁹ Ao mesmo tempo, o interesse pelo corpo responde a um apelo do mercado, elevando-o a produto, sujeito e, ao mesmo tempo, objeto. De outro modo, olhar para o corpo, prestar atenção aos seus sinais é um modo de valorização de si.

¹⁷ MELUCCI (2004).

¹⁸ MELUCCI (2004).

¹⁹ MELUCCI (2004, p. 93).

A atenção ao corpo e a busca pelo bem-estar físico pode ser uma possibilidade de encontro com a sua temporalidade e com a sua totalidade, ou seja, corpo como corporeidade. Em sua delicada atenção à corporeidade, o autor atenta para a dimensão do tempo interno que corresponde ao tempo de *eros*, subjetivo, descontínuo, reversível e imprevisível, que depende da percepção, das situações e das experiências de cada um. Temporalidade essa que coabita com o tempo externo que corresponde à marcação da máquina, cujas características correspondem à linearidade, irreversibilidade, previsibilidade. Tempo interno e tempo social precisam coexistir. Muitas vezes, o tempo interno, o tempo do corpo, submete-se ao tempo social, provocando conflitos e angústia gerados pelo excesso de possibilidades que nos são oferecidas e que excedem aquilo que realmente podemos viver.

Portanto, é imperativo viver de forma menos narcisista, fazendo com que o nosso percurso seja impulsionado pela busca do encontro com o outro, e que o tecido que simboliza esse encontro possa ser ricamente ornado com as relações humanas, as quais as palavras jamais serão capazes de descrevê-las como memórias vividas.

Melucci destaca que a discussão sobre processos de significações e identidades resgata os processos de significações que subjazem à existência através das experiências cotidianas.

A cada dia, todos os dias, esboçamos gestos rotineiros, nos movemos ao ritmo de motivações externas ou pessoais, cultivamos memórias e projetamos o futuro. Igual a nós, todos os demais. As experiências cotidianas parecem minúsculos fragmentos isolados da vida, tão distantes dos vistosos eventos coletivos e das grandes mutações que perpassam a nossa cultura ou em outras culturas.

Contudo, é nessa fina malha de tempos, espaços, gestos e relações que acontece quase tudo o que é importante para a vida social. É onde assume sentido tudo aquilo que fazemos e onde brotam as energias para todos os eventos, até os mais grandiosos.²⁰

As experiências cotidianas, tempos e espaços sociais que ocupamos nas relações com os outros marcam o *para quê* e o *para quem* de nossas ações e de nossos dizeres; delineiam o que se pode dizer e/ou não dizer desses lugares, e sugerem modos de dizer e de fazer.

²⁰ MELUCCI (2004).

Em um mesmo indivíduo, no caso o tutor, se articulam dialeticamente dois lugares sociais, distintos e complementares entre si – o mesmo e o outro. Na dinâmica interativa somos também o(s) nosso(s) outro(s). Papéis sociais e significados se articulam e contrapõem, harmonizam-se e rejeitam-se, configurando-se de modos distintos e semelhantes como sujeitos sociais.

Portanto, a experiência torna-se um processo de construção e reconstrução, um produto gerado mais por relações e representações do que por leis naturais ou casualidades. A vida cotidiana carrega a marca de uma tensão não resolvida. De um lado, o impulso dinâmico para criar o espaço e os conteúdos da experiência; do outro, a necessidade de considerar os limites naturais intrínsecos da experiência.

O ritmo acelerado da mudança, a multiplicidades de papéis que desempenhamos, o excesso de possibilidades e de mensagens ampliam nossa experiência cognitiva e afetiva, numa medida sem paralelo com qualquer cultura precedente da humanidade. Faltam os pontos de referência que permitiam aos indivíduos e grupos, no passado, construir a continuidade de suas existências.²¹

Cada vez mais remota torna-se a possibilidade de responder com segurança à pergunta “quem sou eu?”; nossa presença necessita de pontos de apoio, e nossa própria história pessoal às vezes vacila. A busca de uma morada para o eu transforma-se numa vivência obrigatória, e o indivíduo deve construir e reconstruir a própria casa diante das prementes mutações dos eventos e das relações.

Sigo os rastros da experiência individual em países diferentes e nos fenômenos coletivos vivenciados, buscando desvendar as potencialidades e os dilemas. Realidades moçambicana e italiana nas quais vivi a complexidade e a diferença, sem poder fugir da incerteza e das exigências, fizeram com que, como indivíduo, eu aprendesse a moldar-me às necessidades sem alterar a própria essência.

Enquanto o contexto ocidental sempre concebeu o tempo como uma categoria relacionada com o presente, passado e futuro, muitas culturas tribais, como a moçambicana chamada *Ndau*, não fazem distinção entre eventos internos e externos, relacionando a variedade dos tempos à diversidade dos eventos; dessa forma, existem tempos distintos às diversas experiências vividas.

²¹ MELUCCI (2004).

A construção numa perspectiva educacional

Na perspectiva educacional, Paulo Freire provoca, através de suas contribuições e reflexões sobre a educação popular, à melhoria da qualidade de vida das pessoas nos diversos contextos, imaginando uma educação diferenciada, através de projetos educativos sólidos, com objetivos claros de inclusão da população para que esta adquira condições de garantir o mínimo necessário para uma vida mais digna e de forma crítica.

Freire, refletindo sobre o papel da educação, do educador e do educando na sociedade, “apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social de formação humana”²² a serem construídos.

Nessa proposta de pesquisa, a partir da base de conhecimento científico de Paulo Freire, o desafio será voltar às minhas memórias e práticas educativas em países diferentes, considerando o “*saber-fazer* da autorreflexão crítica e o *saber-ser* da sabedoria exercitada”.²³

Num processo de crescimento pessoal como gestor educacional, tenho a consciência que

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiência respeitosa da liberdade.²⁴

A educação do futuro busca formar mentes conscientes para que o homem desenvolva sua tripla realidade, em sua individualidade, na coletividade, e como um ser planetário, constituindo-se em um ser ético e humanista.

Além de ter vivenciado os casos concretos, meu papel estará pautado numa análise crítica e criativa, descrevendo, interpretando, explicando e encadeando semelhanças e diferenças do meu processo como gestor educacional, a partir das resoluções tomadas ou apontando os horizontes a serem seguidos, com base nos referenciais teóricos.

²² FREIRE (2014, p. 13).

²³ FREIRE (2014, p. 24).

²⁴ FREIRE (2014, p. 103).

Além disso, a análise das vivências apresenta um potencial enorme de contribuição aos problemas da prática de gestão educacional. Ao fornecer informações valiosas, essas vivências também permitem refletir sobre o meu modo de exercer e tomar decisões estratégicas.

Procurarei destacar, ainda, minhas capacidades, sensibilidades e o preparo diante de situações novas e inusitadas surgidas, o que exigiu-me assumir uma postura intelectual, pessoal e emocional distinta para a construção de uma nova identidade pessoal e de um novo modelo de gestão educacional.

Ainda não sei dizer se a escrita do meu percurso terá a qualidade de evidenciar esse novo eu *gestor e educador*, ou se apenas dirá que é somente uma parte de alguém que se aproxima e que se distancia de algumas crenças, dogmas e, talvez, de verdades – nem que seja para torná-las um dia, mais cedo ou mais tarde, semiverdades –, conhece.

Tenho a certeza de que o processo de autorreflexão da minha vida, de retiro existencial “quase terapêutico”, mais frenético, dinâmico e desestabilizador poderá responder à pergunta: passei pela vida ou vida está passando por mim?

Figura 3 - Docente na Escola Fundamental La Salle. Sapucaia do Sul-RS



Foto: Arquivo pessoal

A escrita de mim mesmo fomentou o desejo e a disponibilidade de olhar os meus caprichos e não os “poréns”. Tal reflexão me impulsionará e desafiará a continuar com a construção do mosaico existencial.

3 MOSAICO DE VIDA ENTRE UM POVO DE MUITAS NAÇÕES

Passei a respirar a África, sentir o sol abrasador no corpo,
o calor quase insuportável, os sons da natureza,
o barulho dos animais silvestres, a língua tribal - Ndau,
o “batismo local” chamado malária e os trabalhos desenvolvidos
foi viver na primeira pessoa, tomando o real conhecimento dos fatos e da realidade.
O choque cultural por mim vivenciado foi, principalmente, pela extrema pobreza
que passei a viver e sentir como um verdadeiro luto profundo.
Fiquei assustado, e surgiram em mim muitos questionamentos:
O que, afinal, estou fazendo na África?
Como fui parar justamente aqui?
Onde estava com a cabeça em querer vir para essa aldeia tão distante?
Apesar das diversas contrariedades e questionamento,
na África foi onde vivenciei as melhores e profundas experiências culturais e humanas.

Figura 4 - Mosaico de vida entre um povo de muitas nações



Fonte: Arquivo pessoal

3.1 Moçambique sem tempo, em uma história no tempo

Um país de muitas terras e de um povo de muitas nações. Oficialmente, a República de Moçambique é um país localizado na costa oriental da África Austral, limitado ao norte pela Tanzânia, a noroeste pelo Malawí e Zâmbia, a oeste pelo

Zimbábue, a leste pelo Canal de Moçambique e Oceano Índico, e ao sul e sudoeste pela África do Sul e Suazilândia.¹

Antiga “colônia” e província ultramarina de Portugal, obteve a sua independência a 25 de Junho de 1975. Faz parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral - SADC², da União Africana – UA, da *Commonwealth*³, da Organização da Conferência Islâmica e da Organização das Nações Unidas - ONU. A sua capital e maior cidade é Maputo.

No contexto de pobreza, as chagas da escravidão e do passado colonial recente ainda estão vivas. Assim como o Brasil, Moçambique foi colonizado por Portugal, mas nesta nação africana as feridas do colonialismo ficaram bem mais expostas. Enquanto o Brasil se tornou independente em 1822, Moçambique só conquistou sua independência em 1975, após 10 anos de guerra entre as forças de guerrilha da Frente de Libertação de Moçambique - FRELIMO e as Forças Armadas de Portugal. Oficialmente, a guerra teve início em 25 de setembro de 1964 e terminou com um cessar-fogo em 8 de setembro de 1974, até a independência negociada no ano seguinte.⁴

O período de paz durou pouco. Ao assumir o poder, a FRELIMO implantou o socialismo. Como o regime foi contestado pela Resistência Nacional Moçambicana – RENAMO, a luta pelo poder desencadeou uma guerra civil que assolou a recém-criada nação por 16 anos. Assim como a FRELIMO alimentava a inspiração marxista e leninista, e recebia apoio do bloco da então União Soviética, a RENAMO recebia apoio financeiro principalmente do ex-regime de apartheid sul-africano, como parte da estratégia desse regime de desestabilizar política e economicamente os Estados vizinhos.⁵

¹ SERRA (2000).

² A Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral – SADC existe desde 1992, e engloba os 14 países do sul do continente africano, com sede em *Gaborone*, Botswana. A região enfrenta uma série de problemas, desde dificuldades naturais até, mais significativamente, a enorme disseminação da AIDS, que é um dos índices mais altos do mundo e a grande pobreza da população. A promoção de medidas capazes de lidar com condições está entre as principais metas dessa união entre os países.

³A *Commonwealth of Nations* (em português: Comunidade de Nações), normalmente referida como *Commonwealth* e anteriormente conhecida como a *Commonwealth* britânica, é uma organização intergovernamental composta por 53 países africanos membros independentes. Todas as nações membros da organização, com exceção de Moçambique (antiga colônia do Império Português) e Ruanda, faziam parte do Império Britânico, a partir do qual se desenvolveram.

⁴ SERRA (2000).

⁵ SERRA (2000).

Quando a guerra acabou, por um acordo de paz assinado, em Roma, entre a FRELIMO e a RENAMO, em 1992, o país, que já era pobre, estava devastado, com carcaças por todo o lado. As primeiras eleições ocorreram em 1994 e foram ganhas pela FRELIMO, que voltou a vencer em 1999, 2004 e 2009. Desde então, o país retomou o regime democrático.⁶ Mas a própria democracia é frágil, o país é frágil. Força? Nada mais é do que os resquícios da guerra.

Naquele lugar, a guerra havia morto à estrada. Pelos caminhos só hienas se arrastavam, focinhando entre cinzas e poeiras. A paisagem se mestiçara de tristezas nunca vistas, em cores que se pegavam à boca. Eram cores sujas, tão sujas que tinham perdido toda a leveza, esquecidas da ousadia de levantar asas pelo azul. Aqui, o céu se tornara impossível. E os viventes se acostumaram ao chão, em resignada aprendizagem da morte.⁷

Apesar de o país ter muitas línguas de matriz africana, o português foi escolhido como língua oficial após a independência, porque seria delicado eleger uma das línguas africanas como mais relevante do que as outras, como apresenta Mia Couto:

Moçambique é um extenso país, tão extenso quanto recente. Existem mais de 25 línguas distintas. Desde o ano da Independência, alcançada em 1975, o português é a língua oficial. Há trinta anos apenas, uma minoria absoluta falava essa língua ironicamente tomada de empréstimo do colonizador para negar o passado colonial. Há trinta anos, quase nenhum moçambicano tinha o português como língua materna. Agora, mais de 12% dos moçambicanos tem o português como seu primeiro idioma. E a grande maioria entende e fala português inculcando na norma portuguesa as marcas das culturas de raízes africanas.⁸

Ainda assim, segundo os documentos, menos da metade da população sabe falar português – o que representa um obstáculo à superação do analfabetismo, já que a maioria das línguas maternas é oral, e o programa de ensino bilíngue ainda patina na rede escolar do País. Apesar dos esforços para estimular a educação, a língua continua sendo uma barreira para o desenvolvimento. O país está conseguindo dar passos significativos em seu desenvolvimento graças a variados fatores, entre eles as parcerias com algumas Organizações Não Governamentais - ONGs.

Embora o setor da educação tenha sido muito afetado pela guerra civil, a questão do acesso ao sistema de ensino deve, também, ser entendida a partir do

⁶ SERRA (2000).

⁷ COUTO (2005, p. 09).

⁸ COUTO (2005, p. 15).

contexto colonial. Quando o País tornou-se independente, em 1975, 93% da população não tinha acesso a nenhum tipo de educação formal.⁹

A partir da independência, regida sob a formação socialista, as políticas de educação implantadas pela FRELIMO foram alteradas, passando a ser vistas como instrumento de criação de uma sociedade nova e para a edificação da unidade nacional.¹⁰

Detentor de um mosaico feito de muitas riquezas...

Desde as assinaturas do Acordo da Paz, a reconciliação e a reconstrução do país sempre estiveram nas agendas de discussões interna e externa de Moçambique. O País recebe apoio de agências de desenvolvimento internacional, gerando um desenvolvimento socioeconômico, em particular nos arredores da capital do país. A partir da década de 1980, o Fundo Monetário Internacional – FMI e o Banco Mundial – BM, começaram as negociações para a reestruturação econômica, introduzindo a economia de mercado. Todavia, a reconstrução da economia e do país foi dificultada em função das minas terrestres ainda existentes desde o período da guerra, além das catástrofes naturais, como as enchentes, os ciclones e as longas estiagens.¹¹

A economia é impulsionada pela energia hidrelétrica, extração de gás, de carvão, de sal, de grafite, de bauxita, de ouro, de pedras preciosas e semipreciosas, além de reservas de gás natural e mármore, minerais, terra agrícola, serviços, comunicações, turismo, comércio informal. Além da produção agrícola, destacando a exportação de algodão, castanha de caju, açúcar, chá, copra¹², lingotes de alumínio¹³, madeira, tabaco e camarão.¹⁴

Apenas 40% de moçambicanos têm acesso à energia elétrica, apesar de o País possuir a segunda maior fonte de produção de energia elétrica em nível do continente africano, que é a hidroelétrica de *Cahora Bassa*. Portanto, 60% da população “vive às escuras”. Cerca de 50% do território moçambicano tem potencial para agricultura, porém 80% deste é de subsistência. A indústria é incipiente e

⁹ SERRA (2000).

¹⁰ SERRA (2000).

¹¹ BOHN (2012).

¹² Copra é a polpa seca do coco.

¹³ Lingotes são produzidos através do alumínio fundido e, apresenta a forma ideal para o manuseio, transporte e, principalmente para a refusão.

¹⁴ HOFMANN; MARTINS (2012).

pouco desenvolvida. As receitas do orçamento do Estado procedem de impostos e do exterior, sendo que os índices de dependência externa giram em torno de 85%.¹⁵

O turismo é uma das grandes fontes de renda, na qual se destacam as praias com zonas propícias ao mergulho, safáris, parques e reservas de animais e monumentos históricos do período colonial. Por outro lado, é provável que ainda não tenham encontrado reserva de petróleo e de diamantes, o que poderia ter causado uma revolução mais pacífica.

Se há coisas que a história da África nos ensina é que, quanto maior for a riqueza num determinado território, maior é a responsabilidade dos “abutres” causarem guerras e conflitos, para depois poderem ficar com os “despojos”. Mesmo no melhor dos cenários, a recuperação de Moçambique vai ser longa e difícil, mas se os atores políticos se mantiverem longe das armas não será certamente o povo que vai pegar nelas.¹⁶

A moeda moçambicana é o Metical, sua economia é beneficiada pelo Fundo Monetário Internacional - FMI, pela estabilidade política e pelo controle da inflação, mas carece de infraestrutura básica como escolas, estradas, hospitais, tecnologia, saneamento básico, habitação.

Mas, também um mosaico feito de graves problemas sociais...

Em Moçambique os problemas sociais são impactantes, assim como os dados estatísticos apresentados.

O governo pós-independência (1975) optou pela nacionalização da terra e a privatização das empresas, e enfocando os sistemas de saúde e de educação do País, levou a um decréscimo da taxa de analfabetismo da população adulta de 97% para 70% durante os anos seguintes.¹⁷ O movimento de reconstrução do país e as melhoras dos índices educacionais cresceram somente após a assinatura dos acordos da paz, em 1992.

Segundo dados referentes a 2001¹⁸, o índice de pobreza humana era de 48%; o analfabetismo, 56,7%; sem acesso à água canalizada dentro e fora de casa e/ou de fontanária, 58,8%; sem acesso aos serviços de saúde, 71,7%; e a população sem serviços, assistência de saúde e saneamento, 26%.

¹⁵ INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA DE MOÇAMBIQUE (2007).

¹⁶ BOHN (2012, p. 43).

¹⁷ Anteriormente a educação era garantida pelo Estado português e nas tradições locais.

¹⁸ MOÇAMBIQUE. Tabelas de vida (2000).

Na perspectiva de gênero, em 2003¹⁹, quanto à idade ao primeiro casamento, 17,5 anos para os homens e 21,8 anos para as mulheres. Em 2005, a esperança de vida era de 45,2 anos para os homens e 49 para as mulheres; a taxa de mortalidade infantil era de 113,2 de mil nascimentos vivos de homens e 102,4 de mulheres; as taxas de fecundidade das mulheres eram 4,3 filhos na zona urbana e 5,8 na zona rural. A perspectiva de vida projetada para 2020 é que continue a proporção de 51,09 anos para as mulheres e 48,9 para os homens. A perspectiva de vida, em média, atualmente, é de 42 anos.

Quanto à saúde, uma das situações alarmantes é o alto índice de contaminação pelo vírus da AIDS. Hoje há 2,9 milhões²⁰ de soropositivos (15% da população). A cada ano morrem 100 mil pessoas no País. O número crescente de órfãos é outra problemática decorrente da AIDS. Em 2000 existiam cerca de 500 mil, dos quais 2/3 eram de pais vítimas da AIDS. Em 2010 eram 1,4 milhões de órfãos, dos quais 80% de pais vítimas do HIV/AIDS. Que futuro as vítimas esperam?

O censo populacional de 2007²¹ afirma que a população do país é de 20,5 milhões de habitantes, na proporção de 91 homens/100 mulheres, 63,6% têm menos de 24 anos e apenas 2,8% acima de 65 anos, para uma densidade demográfica de 24 habitantes/km². A idade média é de 18 anos, e a taxa de mortalidade infantil é de 108 por mil nascimentos. A taxa de fecundidade é de 5,4 filhos por mulher e a esperança de vida é de 47 anos. A taxa de desemprego no país é de 18,7%, sendo 31% na área urbana e 12,9% na área rural. Quanto aos empregados, 85,6% trabalham na agricultura.

“O país tem mais de 60% de sua população entre 05 e 24 anos. Na virada do milênio, (...) o analfabetismo em Moçambique era de 60,5%, dos quais 78% mulheres, e a taxa literacia de adultos era de 38,5%”.²²

Diversos estudos e informes mostram que a educação em Moçambique é um problema. A taxa de analfabetismo é de 48,1% e, em algumas províncias, chega a 66%²³; 44% dos estudantes que ingressam no ensino primário têm mais de 12 anos²⁴; a frequência escolar no ensino secundário é de 22%²⁵; existem elevadas

¹⁹ MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação (2002).

²⁰ UNICEF (2014).

²¹ INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2007).

²² BOHN (2012, p. 46).

²³ O PAÍS (2012).

²⁴ INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICAS (2009).

²⁵ MINISTÉRIO DE PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE MOÇAMBIQUE (2009).

taxas de desistência de meninas²⁶; e a relação professor/aluno é de um para cada 65,8 alunos.²⁷

“A educação continua sendo um símbolo de uma parceria, pois a mão de obra da construção é praticada pelos encarregados da educação dos alunos, professores e comunidade, nos finais de semana”.²⁸ A situação revela a insuficiência de material escolar, estruturas físicas, formação de educadores... e o quanto a educação moçambicana precisa caminhar para atingir as metas das políticas públicas do Banco Mundial, até 2020.

Figura 5 - Mosaico da realidade diária do povo moçambicano



Fonte: Arquivo pessoal

3.2 A presença dos Irmãos lassalistas em Moçambique

Cidade da Beira, Província de Sofala. Nesse espaço geográfico, desde 1992, está à presença lassalista. Para entender o cenário no qual os Irmãos de La Salle ou

²⁶ SILVA (2007).

²⁷ PORTAL DO GOVERNO DE MOÇAMBIQUE (2011).

²⁸ BOHN (2012, p.46).

Lassalistas²⁹ atuam, e as razões pelas quais fixaram-se em Moçambique, basta recordar que o País se tornou independente após 10 anos de luta armada contra os portugueses. E o governo revolucionário, ao adotar o sistema comunista, “encapou” imediatamente templos, escolas, fábricas e bancos num nacionalismo e estatização radicais. Sem condições de assumir o que havia confiscado acrescido da guerra entre a guerrilha RENAMO e o governo FRELIMO, em 1986, com a morte do então presidente Samora Machel, o substituto, Joaquim Chissano, começou a abrandar a guerra e iniciou as negociações entre os grupos rivais, culminando no Acordo Geral da Paz, em Roma, a 04 de outubro de 1992, sendo os membros da Igreja os responsáveis pela mediação da paz, pois era a instituição de confiança de ambos os grupos. Mesmo o País liberto da guerra, estava em ruínas.³⁰

Nesse contexto, os Irmãos Lassalistas foram chamados a trabalhar, em 1991, pelo então bispo da cidade da Beira, Dom Jaime Gonçalves³¹, pois muitos estrangeiros, padres e religiosos haviam abandonado o país no período de guerra. E, desse modo, iniciaram a reconstrução de Escola João XXIII, na Missão³² São Benedito, com apoio internacional de diversas ONGs. Atualmente, a Escola conta com 3.200 alunos e é uma referência na qualidade educativa daquela cidade.

Em 2006 foi aberta a comunidade religiosa lassalista, localizada em Mangunde, distrito de Chibabava, Província de Sofala, distantes 280 km da cidade da Beira, com o intuito de formar educadores e coordenar a escola local.

Em janeiro de 2011, na cidade da Beira, por decisão da Associação Moçambicana de Educadores Lassalistas³³, foi fundado o Centro de Assistência La Salle Beira, com o objetivo de ser mais uma obra para o aprimoramento do trabalho educativo realizado pelos Irmãos Lassalistas em Moçambique, através da biblioteca, das aulas de reforço e de atividades abertas voltadas à formação humana e aos esportes.

²⁹ Em Moçambique estão presentes desde 1992.

³⁰ BOHN (2012, p.12).

³¹ Foi mediador dos acordos da paz em Moçambique.

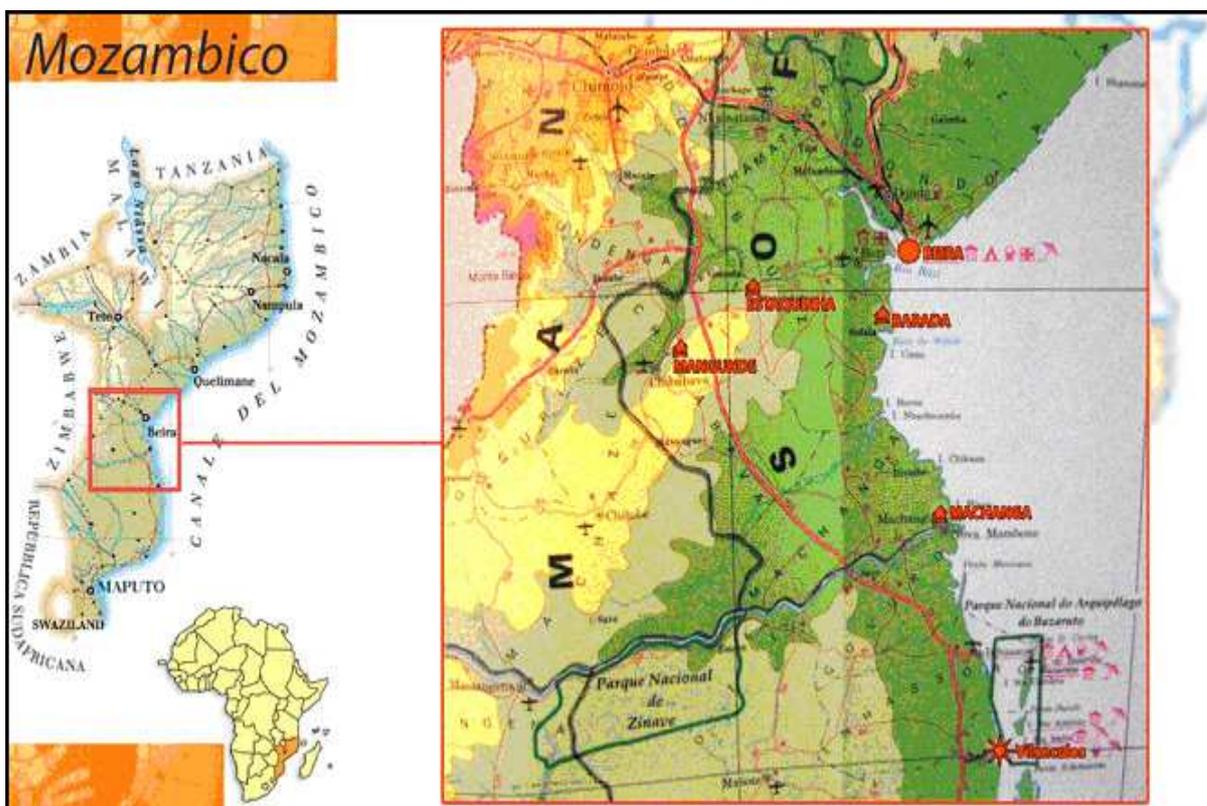
³² “Em Moçambique, Missão é cada centro que a igreja católica mantém com ajuda de organizações não governamentais europeias, geralmente dirigida por religiosos, concentra escolas, internatos, postos de saúde, igreja, casas de professores, funcionários, enfermeiros, além de porção de terra com lavoura e criação de animais. Cada Missão é uma verdadeira ilha de fomento de desenvolvimento na área da educação, agricultura e saúde.” BOHN (2012, p.14).

³³ Sociedade civil dos Irmãos Lassalista em Moçambique.

A Associação ESMABAMA parceira na reconstrução do mosaico

A maior parte das minhas vivências decorreu na Missão de Mangunde, Missão esta que tem na sua base administrativa uma Associação, denominada ESMABAMA, com sede na cidade da Beira, cujo objetivo é “desenvolver projetos de desenvolvimento e de reconstrução das missões católicas na região sul da província de Sofala”.³⁴

Figura 6 - Mapa de Moçambique, em destaque a localização das missões do ESMABAMA



Fonte: Associação ESMABAMA

O nome **ESMABAMA** surge da fusão do nome das quatro Missões, que são **Estaquinha**, **Machanga**, **Barada** e **Mangunde**, e tem a sua gênese no ano de 1992, após a assinatura dos acordos de paz. Desde logo se iniciou a recuperação e a reconstrução de antigas missões já existentes, mas destruídas pela guerra.³⁵

A missão da Associação ESMABAMA consiste na

Promoção de um desenvolvimento sustentável e em assegurar os fundamentos para a autonomia econômica das Missões de Estaquinha,

³⁴ ESMABAMA (2014).

³⁵ ESMABAMA (2014).

Machanga, Barada e Mangunde, através das actividades educativas, sanitárias e do desenvolvimento da agricultura e da zootecnia.³⁶

Os Missionários Combonianos³⁷ e os Irmãos Lassalistas são associados fundadores e responsáveis por buscar recursos e garantir a manutenção das mesmas, além do salário dos colaboradores. Há ainda que referir que essa associação pertence à Arquidiocese da Beira, e é responsável pela gestão das missões católicas nessas localidades.

A reedificação, numa fase inicial, incidia principalmente na reconstrução e reativação das escolas primárias e das unidades sanitárias para servir às populações anteriormente acompanhadas pelos serviços das mesmas. Com o cumprimento dos objetivos iniciais o projeto expande-se e abarca também os setores do desenvolvimento rural³⁸, educação e saúde, com enfoque no combate contra o HIV/AIDS.³⁹

Entre os principais financiadores do projeto, destacam-se o *Conselho Nacional de Combate à Sida de Moçambique*; as instituições italianas *Cáritas de Itália, Amici do Mozambique, Conferência Episcopal Italiana, Fondazione San Zeno*; as espanholas *Manos Unidas e Cáritas de Espanha*; bem como, a austríaca *SOF (Homens Católicos da Áustria)*, entre outros doadores privados e organizações não governamentais portuguesas.⁴⁰

No que tange particularmente ao setor de educação, vertente privilegiada das minhas vivências e atuação, o setor educacional da associação atende cerca de 6.600 alunos em todos os níveis de ensino.

Como se pode observar no quadro seguinte, cada Missão possui dois internatos, masculino e feminino, albergando cerca de 2.000 alunos, empregando diretamente 48 professores. O Estado tem como responsabilidade remunerar 80 professores, uma vez que as escolas das Missões são geridas de forma compartilhada com o Governo Moçambicano.

³⁶ ESMABAMA (2014).

³⁷ Missionários Combonianos é uma congregação religiosa missionária, de Padres e Irmãos, da Igreja Católica Romana, fundada por São Daniel Comboni em Verona na Itália em 1867. Sua missão religiosa é “Salvar a África com a África”.

³⁸ Cada missão possui e produz para consumo próprio no seu talhão de terra cultivada.

³⁹ Apesar das quatro Missões possuírem uma unidade de saúde, destaco o Centro de Tratamento do HIV/AIDS da Missão de Mangunde pela sua dimensão e qualidade, possuindo algum prestígio e reconhecimento entre as populações da sua área e por representantes do governo, por estar sobre a alçada da ONG Santo Egídio, de Roma, acreditada mundialmente no combate ao HIV/AIDS.

⁴⁰ ESMABAMA (2010).

Figura 7 - Relatório geral de professores e alunos da Associação em 2007

Missão	Matriculas	Internato			Professores	
		Total	H	M	Missão	Estado
Estaquinha	1.512	567	393	174	15	13
Mangunde	1.802	772	543	229	15	24
Barada	1.863	533	392	141	10	28
Machanga	1.425	484	347	137	8	15
Totais	6.602	2.356	1.675	681	48	80

Fonte: Associação ESMABAMA

Os professores também têm direito à habitação cedida pela ESMABAMA dentro do terreno das Missões. Saliento que, apesar de alguns professores, de fato, receberem remuneração pela Associação, encontram-se diretamente ligados ao Ministério da Educação moçambicano. Esta dupla tutela, permite controle e resolução de problemas como a corrupção e os abusos por parte de professores e alunos.

Apesar de os trabalhos nas missões terem sido iniciados em 1992, a Associação só obteve os seus estatutos oficiais em 2004. A 25 de outubro de 2004, os Associados Fundadores da Associação ESMABAMA reuniram-se para expor propósitos, objetivos e planos da associação, bem como apreciar os estatutos associativos e, ainda, para eleger os órgãos associativos.

O projeto ESMABAMA, direcionado para os setores da saúde, educação e agropecuária, visa ser um instrumento jurídico que permita a requisição e a gestão de fundos para o desenvolvimento e a sustentabilidade futura das quatro Missões.

Nesse cenário de miséria absoluta, com base nas minhas vivências e percepções, o trabalho social e religioso exercido pela Igreja Católica é marcante. Por meio de convênios assinados entre o Governo, os religiosos e a Associação ESMABAMA foi possível assumir boa parte dos serviços de assistência de educação e saúde na Província de Sofala.

3.3 O “paraíso” num outro mosaico: Mangunde

Mangunde não é um lugar de fácil acesso, pois está localizada em meio à savana moçambicana e as vias de acesso são precárias. Está um pouco isolada em relação aos centros comerciais e não há nenhuma possibilidade de utilizar os

transportes públicos para chegar. As únicas alternativas são carro, ou barco pelo Rio Búzi, que corre ao lado, ou realizando uma longuíssima caminhada.

Figura 8 - Diversos rostos da população de Mangunde



Fonte: Arquivo pessoal

Mangunde é um povoado muito conhecido⁴¹ em Moçambique, localizado próximo da fronteira com o Zimbábue, às margens do Rio Búzi, habitado pelo povo de língua *Ndau*⁴², que vive em uma realidade rural isolada e carente de infraestrutura, com uma expectativa de vida igual à da média do País.⁴³

Duarte descreve os modos de vida dessa população,

“Gente que não conta o tempo dos calendários, não mede o tempo pelo relógio. Num lugar em que a vida é imediata, urgente. Medida pelas necessidades do cotidiano. O tempo da próxima refeição. O tempo de o sol nascer e cair. O tempo de nascer e morrer (...).”⁴⁴

Na província de Sofala, onde se localiza a comunidade de Mangunde, 15,5%

⁴¹ Mangunde é localidade de nascimento do líder da RENAMO – Afonso Dakhama, responsável por iniciar a guerra civil após a independência.

⁴² O *Ndau* (ou *xiNdau*) é o idioma tribal falado pelo Ndaus, grupo étnico que habita partes de Moçambique e Zimbábue.

⁴³ SENSO NACIONAL DE MOÇAMBIQUE (2007).

⁴⁴ DUARTE (2013, p. 25).

da população entre 15 e 49 anos está contaminada com HIV/AIDS, índice que chega a 25,1% desta faixa etária na província vizinha, chamada Gaza⁴⁵.

Encravada no coração de Mangunde está a Missão de Mangunde, que foi iniciada nos anos de 1944/45 pelos religiosos franciscanos. Após a independência, em 1976, foi nacionalizada. Durante a guerra civil foi ocupada pelo Exército da Frelimo e a guerrilha da Renamo. Após o Acordo da Paz, em 1992, foi devolvida à Igreja, na qual missionários europeus a reconstruíram e ampliaram até 1994. Todavia, o internato e a escola foram reabertos em 1995.⁴⁶

A Missão de São Francisco de Assis, em Mangunde, apresenta-se como a maior e mais bem equipada em recursos humanos e de infraestrutura em relação às demais Missões pertencentes à ESMABAMA. A partir de 2006, a escola passou a ser coordenada pelos Irmãos Lassalistas.

A sua área total é de 71 hectares de terra, 31 dos quais designados para a agricultura (essencialmente milho), contando ainda com alguns animais domésticos para consumo, como patos, coelhos, galinhas e perus, mas destacando-se suínos, cabritos e bovinos.

A Missão⁴⁷ comporta uma escola com mais de 2.000 alunos, e internato masculino e feminino com mais de 780 internos. Dentro da filosofia cristã, lassalista e comboniana, buscava-se resgatar os valores e a participação, através de atividades comunitárias, de reestruturação e de organização.

É uma das escolas mais prestigiadas e desde a sua reabertura, a partir da guerra civil, via-se todos os anos o número de alunos aumentar, mesmo que o número de vagas já tivesse sido esgotado devido a uma melhor qualidade profissional dos docentes e às condições gerais da Missão.

Dos alunos que habitam os internatos, apenas os mais velhos têm direito a dormir em camas em formato de beliches, pois não existem camas em quantidade para todos, e os demais dormem no chão, em esteiras⁴⁸. Por outro lado, no internato feminino, a maioria das meninas dorme em camas e tem acesso ao refeitório construído e mobilado, fazendo, nesse espaço, suas refeições diárias, ao contrário dos rapazes, que cozinham e fazem suas refeições na rua.

Cada internato, masculino e feminino, tem seus responsáveis. No internato

⁴⁵ INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS (2007).

⁴⁶ BOHN (2007, p. 22 – 24).

⁴⁷ Narrativa e descrição desde meu conhecimento e memória.

⁴⁸ Elaboradas de forma artesanal a base de capim próprio da savana africana.

masculino o responsável é um funcionário moçambicano contratado para o feito, tendo subalternos escolhidos entre os alunos e contando, ainda, com o apoio de outros responsáveis específicos, como os cozinheiros, por exemplo; no caso do internato feminino, além de estar vedado com arame farpado e rede divisória, possui uma só entrada, normalmente controlada pelas responsáveis subalternas, duas funcionárias que respondem para as Irmãs Combonianas, de nacionalidades europeia e americana, responsáveis gerais pelo internato e pelas raparigas⁴⁹, durante os períodos extracurriculares.

Nas Missões, são os alunos que limpam e arrumam os quartos e banheiros, não somente dos internatos, mas também das salas de aula. As atividades lúdicas consistem na prática de esportes, muito comum entre os rapazes, e as aulas de bordado, costura e doçaria para as meninas. Essas atividades são de extrema importância para o futuro dos internos, pois muitas vezes saem das escolas sem reunir conhecimentos teóricos básicos e vitais para a sua sobrevivência e a das suas famílias.

Os momentos para o estudo são definidos pelos responsáveis que, devido ao número de alunos e dos tempos das aulas (de manhã ou de tarde), dividem o grande grupo em vários grupos menores. Ou seja, existe uma calendarização constante definida para os alunos, incluindo os momentos de lazer.

Entre o pessoal docente do ensino secundário há um bom número de estrangeiros, entre eles americanos e europeus, que possuem níveis acadêmicos superiores aos demais professores - sem dúvida, é um importante contributo para a qualidade do ensino da Missão.

Em geral, não é observada nenhuma objeção por parte dos alunos no que se refere à presença de educadores estrangeiros. Em contrapartida, no caso dos professores, constatei que existiam exceções quanto à aceitação, pois consideravam que estes diminuía as oportunidades de emprego dos moçambicanos. Mesmo sendo do conhecimento de todos que os voluntários não são remunerados, a maioria dos professores moçambicanos não acredita nisso.

Uma possível justificativa para a aparente indiferença em relação à presença estrangeira reside na existência de outros problemas mais prementes nessa Missão, nomeadamente, a grave falta de material escolar, a escassez na variedade da

⁴⁹ Expressão pouco usual no Brasil e muito usada em Moçambique, que significa mulher entre a infância e a adolescência ou mulher jovem.

alimentação, a inexistência de eletricidade e, principalmente, o fato da maioria dos professores não terem formação adequada.

Alguns professores do ensino primário eram alunos dos anos finais do ensino secundário. O problema da inexistência de professores e pessoal qualificados seguia sendo muito grave em Moçambique, principalmente nessas regiões mais remotas.

Os professores reclamavam com muita frequência da entrada tardia de alguns alunos na escola, e do uso recorrente das línguas nativas locais, o que dificultava o ensino de português e matemática, mas, acima de tudo, lamentavam a inadequação do programa educativo do Governo.

Uma característica recorrente nos moçambicanos é a positividade com que encaram as adversidades na vida, principalmente quando ouvem suas músicas e as danças.

Desse modo, ficam satisfeitos com as condições gerais da Missão, com o ensino que recebem, inclusive no controle com alunos e professores que, segundo os moçambicanos, se justifica para evitar a corrupção e outros “comportamentos impróprios” nas escolas estatais.

À disposição dos alunos internos era possível constatar a existência de pouco ou nenhum material destinado ao uso na biblioteca e no laboratório, e muitas queixas referentes à alimentação (milho e feijão, praticamente todo o ano, três vezes por dia), mesmo estando gratos por nunca faltar alimento.

É prática, de certo modo recorrente, da maioria dos alunos culparem os professores por não explicarem convenientemente os conteúdos, mas, por outro lado, há satisfação pela ausência de corrupção, de haver propinas mais baixas, e da não obrigatoriedade de frequentar a catequese, ou a formação humana para os não católicos, aos sábados.

Lembro que um educador afirmava o mesmo, a título de comparação, que na escola da Missão, a grosso modo, são estes os discursos, tanto dos alunos quanto dos professores.

Outra situação bastante comum que pude observar como professor é o fato de existirem diferenças de idade de até cinco anos entre alunos na mesma turma, e do mesmo ano letivo, diferença de até cinco anos.

A maioria das meninas gostaria de seguir com os estudos depois do décimo

ano⁵⁰, mas elas são conscientes da inevitabilidade que seria ter que se casar, normalmente por volta dos dezoito anos, embora eu tenha conhecido algumas raparigas (meninas) mais velhas, na faixa dos vinte anos, e também rapazes bem jovens com mulher prometida em casamento.⁵¹

Sem dúvida, o casamento e a gravidez precoce são os grandes problemas com os quais os responsáveis dos internatos, sobretudo do feminino, se deparam constantemente e necessitam combater, mas, apesar dos esforços, todos os anos algumas dezenas de moças e rapazes são forçados a deixar de estudar e começar a trabalhar para sustentar sua família, por um filho surgido de uma gravidez inesperada ou indesejada.

Naquela época, diariamente, na escola, os alunos cantavam o hino nacional, antes do início das aulas, à exceção dos finais de semana, quando além de não haver aulas, é dado lugar à catequese e à formação humana. Aos domingos pela manhã celebra-se a missa e logo depois são organizados momentos de entretenimento, normalmente teatros e concursos de canções em “*playback*”, completando-se a diversão com partidas de futebol até o final do dia.

Muitos pais, apesar de não professarem a religião católica levam seus filhos para estudarem na Missão, seja por motivos financeiros, seja pela qualidade do ensino. Esses pais colocam, como a maioria dos educandos, a qualidade do ensino em primeiro lugar.

No que tange aos momentos de lazer e ócio, os já referidos teatros são exemplo da educação informal que os estudantes da Missão têm como vantagem se comparados aos seus colegas que estudam em escolas estatais.

Além disso, os teatros muitas vezes abordavam o tema do combate às doenças sexualmente transmissíveis. Os estudantes elaboravam e apresentavam pequenas peças teatrais fazendo referência ao HIV/AIDS. Uma forma interessante, e muitas vezes interativa de informar entretendo o público de forma lúdica.

Por trás de todo esse aparato educativo, reforço a presença e a importância de quase duas dezenas de trabalhadores que asseguram a manutenção e o funcionamento da Missão, como por exemplo, o responsável pelas comunicações,

⁵⁰ A organização do sistema educativo moçambicano é estabelecida em dois níveis essenciais: ensino primário, da 1ª à 7ª classe, e ensino secundário, da 8ª à 12ª classe.

⁵¹ A Promessa de casamento se dá pela prática do lobolo que é um costume tradicional cultivado em Moçambique. Segundo esta tradição, a família da noiva recebe dinheiro pela perda que representa o seu casamento e a ida da filha a viver com o marido.

os cozinheiros, os guardas-noturnos, os padeiros, os trabalhadores das máquinas, a equipe dos responsáveis pela manutenção, o próprio diretor da escola e também diretor da Missão.

Na Missão há uma padaria equipada com máquinas de elevada qualidade, oferecidas por um doador italiano, que produz pães duas a três vezes por semana. Durante o período de minha experiência na Missão o excedente era destinado ao mercado local, consumido pela população, e com os rendimentos tornava-se possível adquirir maior variedade de alimentos para a Missão.

A Missão de Mangunde se encontra em expansão e reforma desde 1992, e tem melhorado a qualidade e as condições de vida dos seus habitantes e trabalhadores, porém, o custo econômico para a sua manutenção tem disparado. Um dos motivos para tal é o fato de ser necessário o uso de gerador elétrico, mesmo que isso aconteça somente no período entre 19h e 20h.

Em Mangunde têm sido bastante comuns as visitas de membros contratados pelos seus doadores e financiadores para realizarem diagnóstico sobre a sustentabilidade do projeto a médio e longo prazos.

Ressalto que nessa realidade não existe energia elétrica, somente um gerador a diesel que funciona durante três horas diárias e algumas placas de energia solar. O sinal de telefone era quase inexistente no período em que vivi nesse local. Todavia, existia sinal de internet via satélite, da comunidade Santo Egídio, de Roma⁵², que acompanhava virtualmente, através do sistema, o atendimento e o tratamento de pessoas com antirretroviral no hospital. Havia uma parabólica com a qual era possível assistir ao canal da Televisão Nacional de Moçambique – TVM.

Todas as estruturas da Missão, tais como escola, internato, hospital, casas de professores e enfermeiros, inclusive as terras, pertencem à Arquidiocese da Beira, e funcionavam por conta de um convênio estabelecido entre as instituições religiosas e o Estado moçambicano, sendo os salários dos professores pagos pelo Estado e pela Associação ESMABAMA, que administrava as Missões.

A missão também oferece um hospital gratuito para a população, com médicos

⁵² A Comunidade de Santo Egídio é uma organização da Igreja Católica Apostólica Romana, fundada em 1968, em Roma, Itália, dedicada à caridade, evangelização e promoção da paz. Em 1992, a comunidade contribuiu para o acordo de paz que culminou com o fim da guerra civil em Moçambique. Atualmente a comunidade tem especial atuação na recuperação de tuberculosos, na prevenção contra a AIDS e assistência de soropositivos em Moçambique, por meio do desenvolvimento do programa Dream (*Drug Resource Enhancement against AIDS and Malnutrition*), cujas atividades incluem o acesso ao tratamento antirretroviral.

européus e enfermeiros. Em busca de atendimento, há pacientes que caminham por dias inteiros, saindo de povoados distantes. Porém, também há os que recusam auxílio porque preferem recorrer aos curandeiros. Na cultura tradicional da região, a doença não existe. Qualquer mal-estar é associado a um feitiço, que precisa ser curado com rituais de curandeirismo.

3.4 A vivência num mosaico feito de um país e de um povo

Salteando alçapões, barreiras e preconceitos, meu sonho, como religioso-educador era o de contribuir para a missão educativa lassalista em Moçambique. Em agosto de 1996, o Irmão Superior Provincial da Congregação dos Irmãos Lassalistas apresentou-me a proposta de, no início do ano de 2007, coordenar projetos de formação de professores naquele país. Como jovem, apenas tinha sonhos e aceitei o convite, pois este se apresentou como um desafio a ser enfrentado numa terra desconhecida. Estava realizando um sonho. Nessa mesma noite, sonhei que estava ministrando aulas a uma turma de alunos negros. Em 15 de janeiro de 2007 já desembarcava em Moçambique, um país com uma extraordinária diversidade cultural, linguística e etnográfica, e escolhi Mangunde, um povo da cultura *Ndau*, de pessoas simples e hospitaleiras, carregado pelo sofrimento e pela pobreza. Mesmo sem conhecer bem o local, eu sabia que necessitavam da minha ajuda, e a partir daquele momento passava a ser meu terreno de investigação e aprofundamento do meu *eu* sobre as vivências.

Em Moçambique, o contato inicial com a realidade, com um terreno tão diferente de outros onde já havia trabalhado e vivenciado, obrigou-me a admitir que de fato o “outro” era, sem dúvida, diferente. Essas diferenças eu as reconhecia no olhar das pessoas, no cheiro e em qualquer lugar por onde andava. Todas as pequenas diferenças percebidas colocavam-me muito distante de compreender aquela realidade, o que fazia com que eu apenas a constatasse e anotasse no diário dos meus pensamentos, armazenando-a na memória.

No primeiro mês em Moçambique vivi na cidade da Beira. Um lugar onde cada quarteirão de casas ou prédios é adornado pela deterioração do tempo que camufla os pouquíssimos novos edifícios.

Uma grande questão é que nesta cidade africana não se conseguiu escrever uma nova história, apenas foram encobertos fatos iniciados no período da guerra

civil (1977 – 1992) que, de certo modo, pediam uma intervenção para minimizar problemáticas nas áreas educativa, social e cultural.

Figura 9 - Mosaico de um país e de um povo



Fonte: Arquivo pessoal

As primeiras semanas pareciam nunca passar. Havia um misto de receio e insegurança em todos os ambientes que eu frequentava. Ao mesmo tempo, um formigueiro intenso que me roía o estômago e me aliciava a vaguear o dia todo em busca do construir uma história, motivado pelos objetivos pessoais e institucionais.

A Missão de Mangunde surgiu como uma estética diferente nesse imenso mosaico. Em suma, após o primeiro mês vivendo na cidade da Beira, parti para aquele destino que para mim passou a ser um começo, ou recomeço. Passei a viver nessa localidade, a cerca de quatro horas de viagem, 280 km da cidade da Beira. Parte da estrada reúne condições aceitáveis de deslocamento, à exceção dos últimos 25 km, que são marcados por uma estrada de terra batida e rebatida por buracos e covas semeadas com irregularidades em meio à savana moçambicana. Considerada uma viagem perigosa através de um descampado elas continuarão eternizadas pelas reflexões que me proporcionaram durante as travessias

realizadas, inspiradas pelos versos dos “*provérbios y cantares XXIX em Campos de Castilla*”, do poeta espanhol Antonio Machado.

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.⁵³

Nessa viagem, recorro a passagem por vários aldeamentos do tipo familiar, tendo como marco finalizador um embondeiro⁵⁴ enorme seguido de uma modesta placa onde está escrito: “Bem-Vindo à Missão de Mangunde.”

Figura 10 - Entrada da missão de Mangunde



Fonte: Arquivo pessoal

⁵³ MACHADO (2014).

⁵⁴“Há quem diga que é uma árvore maligna, inclusive o autor francês *Saint Exupéry* no seu conhecido livro ‘O Príncipezinho’ a descreve como sendo uma árvore que ao espalhar as suas sementes nunca mais nos livramos dela”. Mas será? Na realidade é uma árvore secular. Magnífica e com uma forte tradição africana. Quem não se encanta perante a sua magnitude e imponência? Há exemplares que dão às paisagens africanas um toque de magia. É predominante na região central e norte de Moçambique, também conhecida como o “baobá”. COTRIM (2014).

Na minha chegada à Missão de Mangunde, o choque cultural por mim vivenciado foi principalmente pela extrema pobreza que comecei a viver. Senti como que um verdadeiro luto profundo. Fiquei assustado, e surgiram em mim muitos questionamentos: O que, afinal, estou fazendo na África? Como fui parar justamente aqui? Onde estava com a cabeça em querer vir para essa aldeia tão distante?⁵⁵

Isso porque me confrontei com uma realidade de pobreza e exclusão fora dos padrões por mim imaginados, como modos de vida ainda tribais, condições econômicas e sociais das pessoas abaixo da linha da miséria, cultura tribal africana com seus costumes característicos, muito diferentes do já vividos. Não poderia nem fugir, pois não havia condições para isso.⁵⁶

O que chamou-me mais a atenção foi a quantidade de estrangeiros religiosos e voluntários caucasianos no local, cerca de onze, dos continentes americano (Brasil, México, Equador e Estados Unidos da América) e europeu (Itália, Austrália e Portugal).

Esses estrangeiros contribuíram de forma riquíssima para melhor compreender a realidade com a qual eu me deparava, além de dois professores da escola (Congo e Zimbabué). Progressivamente, a esperança renasceu e comecei a acreditar na possibilidade de desenvolver um excelente trabalho educativo em Mangunde.

Os nativos locais, alunos, professores e funcionários das Missões, mostraram-se bastante curiosos com minha presença, afinal, a pigmentação da pele ainda é um fator de curiosidade, receio e, na maioria das vezes, alegria, principalmente entre as crianças, que chamavam-me *muzungo*.⁵⁷

A partir disso, um mosaico começou a ser construído dentro de mim. Com o passar do tempo, senti que as relações estavam se afinando, embora exigissem

A libertação e o despojamento de muitas das minhas linguagens, raízes culturais, costumes, hábitos e preconceitos. Passei a viver na fronteira do multiculturalismo e da inculturalidade, a experiência deixou pouco espaço para os parâmetros ocidentais, situados em espaços mais confortáveis. Requereu uma postura e uma espiritualidade construídas a partir da provisoriade e da improvisação, da complexidade e da ambiguidade, na crua e imprevisível realidade dos acontecimentos quotidianos (...) e na presença junto ao povo e no convívio com situações de conflitos como a miséria estrutural e a luta pelos direitos elementares.⁵⁸

⁵⁵ RAMOS (2010, p. 36).

⁵⁶ RAMOS (2010, p. 36).

⁵⁷ Significa pessoa de "pele branca", na língua tribal local – *Ndau*.

⁵⁸ BOHN (2012, p. 14).

Em Mangunde, iniciei minha trajetória com a população e como professor, com experiências ímpares, que me fizeram compreender seus silêncios, suas dores, seus cantos, suas crenças etc.

Passei a respirar a África, sentir o sol abrasador no corpo, o calor quase insuportável, os sons da natureza, o barulho dos animais silvestres, a língua tribal - Ndau, o “batismo local” chamado malária e os trabalhos desenvolvidos, foi viver na primeira pessoa, tomando o real conhecimento dos fatos e da realidade.⁵⁹

Figura 11 – Atuação docente na Escola São Francisco de Assis em Mangunde



Fonte: Arquivo pessoal

O mesmo se pode dizer sobre o moçambicano na convivência diária. Se não puder comunicar-se com ele, ouvir o que tem a dizer, não será possível vivenciar a África. Assim como os(as)

Moçambicanos/as fizeram-me entender que a vida não morre, que ela circula de maneira plena entre aqueles que estão vivos e que, noite após noite, dia após dia, os/as mais velhos/as passam aos mais novos/as a sua visão de mundo, sua experiência de vida de maneira mais fascinante, rica e expressiva.⁶⁰

A visão africana de mundo, sua história, sua organização social, seus valores, sua ética, sua forma de transmitir esses valores às gerações mais novas, a dinâmica de tempo, tudo foi um aprendizado progressivo e diário nesse contexto.

⁵⁹ BERNARDO (2007, p.12).

⁶⁰ BOHN (2012, p. 14).

Tive o privilégio de conhecer muitas pessoas, especialmente os que viviam na Missão, e reafirmo que, de fato, sempre tive uma sede de abordar, analisar e questionar, porém o “outro” toma a iniciativa e abre o caminho para si e para a sua rede de amigos. Nessa situação tudo facilitou, e pouco a pouco ganhei a confiança deles.

Para mim, essa realidade fez-me correr atrás do “tudo”, o que muitas vezes deixava-me *nu*, despojado de como ser, fazer, sonhar e agir. Por exemplo, na Missão, recordo-me das crianças, normalmente com menos de sete anos, indo para a escola, ou regressando dela, apontando, com euforia e grande alarido, para mim ou para um dos outros estrangeiros e gritando: *muzungo!*⁶¹

No início sentia-me estranho no agir e não sabia como reagir, ou ficava indiferente e ignorava, ou entrava na brincadeira com eles. Na verdade, quando me aproximava das crianças mais novas (com menos de quatro anos) algumas chegavam a fugir com medo e, por vezes, choravam. As primeiras interações vividas na África foram experiências inusitadas.

Na verdade, não sabia lidar com aquela situação durante os primeiros dias, mas com o passar do tempo percebi quais eram as técnicas aplicadas pelo restante dos estrangeiros. A maioria deles estava há um ou mais anos na Missão, e sorriam para as crianças, corriam atrás delas brincando, ou as ignoravam.

Quando comentei esta situação com os demais estrangeiros na Missão, surgiu a ideia de tomar a mesma atitude para com as crianças, ou seja, quando estas faziam aquele espetáculo nós apontaríamos para elas e gritaríamos também “*wacípe*”.⁶² Resultado? Imitação. No começo a primeira reação das crianças era surpresa, mas depois começavam a rir e se olhar entre elas e, novamente, repetiam o processo, e nós também, e a imitação poderia durar os minutos necessários até que alguém se cansasse, normalmente nós, adultos.

Em um processo natural, fui-me inculturando e inserindo a esse contexto.

Na comunicação, o idioma local, “Ndau”, mesmo que atrapalhasse a comunicação oral não impedia de estabelecer contatos, ganhar um sorriso das crianças, perceber gestos singelos de acolhida, receber um convite dos jovens para jogar futebol, mesmo que às vezes nem bola houvesse, e claro,

⁶¹ Significa pessoa de “pele branca”, na língua tribal local – *Ndau*

⁶² Significa pessoa de “pele negra”, na língua tribal local – *Ndau*.

o contato com os professores da escola e como professor de muitos desses jovens.⁶³

No primeiro ano em Mangunde fui desafiado a realizar um processo de conhecimento das tradições, de superação das dificuldades e das saudades, das diferenças na comida e de ver com outra dimensão o tempo, a começar pelos fusos horários e pela nova dinâmica de vida.

Entrar na sua cultura, sua arte, sua vida, sua sabedoria, sua gente, seus heroísmos, suas lutas requer humildade e muita paciência. E quê paciência histórica! As coisas não mudam tão rapidamente! Quantas coisas insignificantes para nós criam para eles expectativas e grande valor, como tirar uma foto deles! Isto é ver-se importante, lembrado, ser famoso.⁶⁴

“Meu envolvimento com as pessoas e a acolhida recebida tornaram uma aventura imprevista, por vezes tenebrosa, mas sempre entusiasmante. (...) Sentia que o medo é capaz de transformar-se em entusiasmo, e a tristeza em alegria.”⁶⁵

Foi necessário conviver, e construir naquela realidade, diariamente, o mosaico interior, assim como os saberes tradicionais, as histórias, os mitos, as crenças, as linguagens, as danças, os ritos, as narrativas e as cantigas. Tudo isso encantava e extasiava, criava empatia e aproximação, originando identificação com o povo moçambicano, originando mais diálogo, idas e vindas, interlocuções, perguntas recíprocas e partilhas pedagógicas de vida. Uma tradição viva em um dos países mais pobres do mundo, no calor escaldante da sua dura realidade, baseada na cultura oral e gratuita, protagonista de vida na minha história e na do povo.

Viver em Mangunde foi como que conectar-me a uma realidade mais profunda, ou seja, à realidade da maioria das pessoas que vivem na pobreza, onde o normal é a luta pela sobrevivência diária. Sobrevivência! Sim, as mulheres caminham quilômetros diariamente para buscar água; as crianças e os jovens pedem esmolas; a desnutrição de crianças é comum e em grande escala; a mortalidade precoce de pessoas causada por doenças como malária, tuberculose, cólera e AIDS faz parte do dia a dia.⁶⁶

A riqueza da cultura e da tradição desse povo – que apesar das “duras” condições, enfrenta a vida com uma simplicidade e alegria contagiante –, a

⁶³ RAMOS (2010, p.36).

⁶⁴ BOHN (2012, p.16).

⁶⁵ RAMOS (2010, p.36).

⁶⁶ RAMOS (2008, p.20).

generosidade de sorrisos, o desejo de aprender e os gestos das crianças e jovens, fizeram-me sentir que minha presença ali era muito válida e colaboraram para fortificar a opção de permanecer em Moçambique, em particular em Mangunde.

Nessa luta pela sobrevivência, percebe-se o povo na construção do mosaico diário, em longas filas, parecendo formigas no seu constante e diligente trabalho de armazenar provisões. São mulheres e crianças que caminham apressadas por trilhas abertas entre capins e plantações nas savanas. Carregam na cabeça coisas pequenas, embora sejam por vezes grandes cargas. Lenha, água, verduras, frutas, carvão, cereais. Coisas valiosas, se tomarmos em consideração as dificuldades enfrentadas para vencer a pobreza.

Figura 12 – Crianças e mulheres na construção de um mosaico diário de sobrevivência

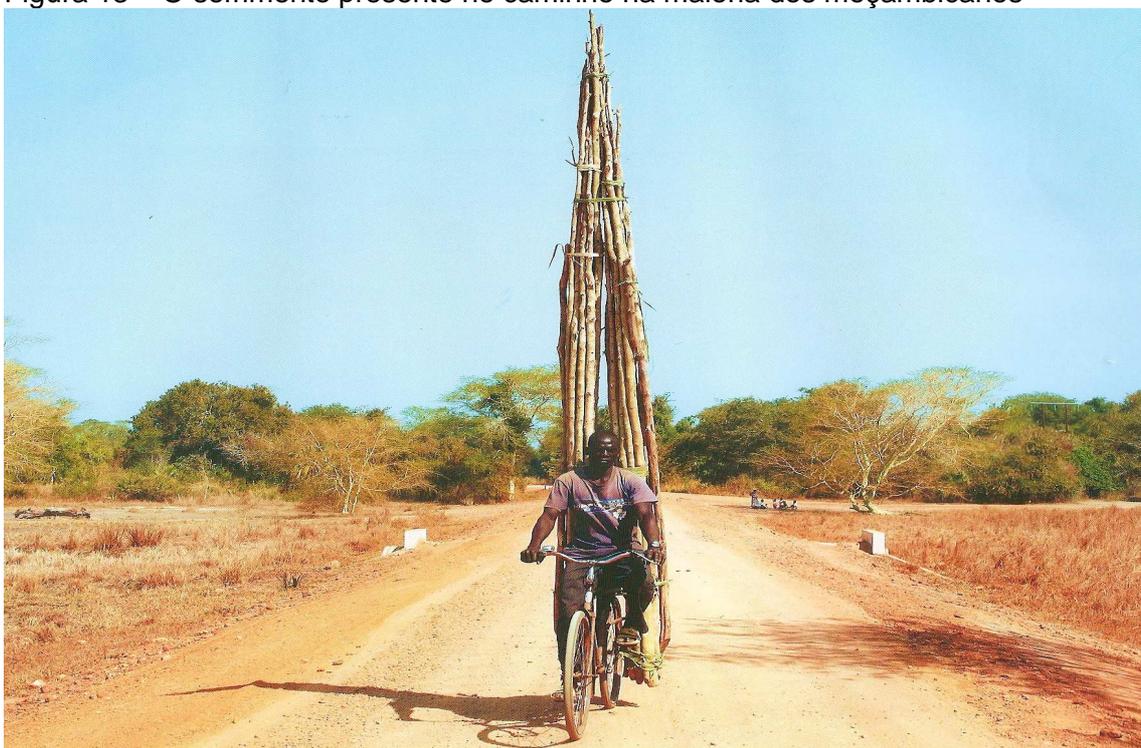


Fonte: Arquivo pessoal

Nesse contexto de dificuldade para suprir necessidades básicas, percebi que existe um forte desejo de mudança, que impulsiona a alguns movimentos, como o início de uma reforma educativa dando particular atenção à formação dos professores. Nas áreas econômica e de serviços há preocupação na formação de quadros capazes de desenvolver com eficácia e profissionalismo a função. Mas, apesar desse esforço e do crescimento econômico registrado no País, ainda são muitas as privações enfrentadas por esse povo detentor de extraordinária diversidade cultural, linguística e etnográfica, que tem sabido preservar suas belas paisagens; um povo formado por gente simples e hospitaleira, que vai vencendo, pouco a pouco, as adversidades.

Um dia percorria eu a estrada de chão batido que liga a Estrada Nacional – EN1⁶⁷ a Mangunde e encontrei um rapaz que conduzia uma bicicleta carregada de longos, retos e pesados ramos de árvores. Sinalizei para que passasse e, sem perturbar sua difícil marcha, perguntei-lhe como conseguia equilibrar-se pedalando com todo aquele peso em cima da bicicleta. Respondeu-me: “Com muito sofrimento.” E seguiu o seu caminho. De fato, neste contexto a vida do povo era ainda carregada do sofrimento infligido pelos caprichos do homem e da natureza.

Figura 13 – O sofrimento presente no caminho na maioria dos moçambicanos



Fonte: Arquivo pessoal

Em Moçambique, como em outros lugares do planeta, inclusive no Brasil, a pobreza tem sido agravada pelas recentes alterações climáticas. A seca prolongada, em algumas regiões do País – no caso de Mangunde não chove de fevereiro a início de dezembro –, e as imprevisíveis e sucessivas cheias nos períodos de chuvas, de dezembro a fevereiro, têm causado enormes dificuldades à vida desse povo. Por outro lado, a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – HIV afeta uma parte significativa da população ativa e deixa muitas crianças órfãs que, apesar de tudo,

⁶⁷ Em Moçambique, Estrada Nacional (EN) é a designação das estradas integradas na Rede Rodoviária Nacional. Sendo a EN1 a principal rodovia, que liga o Sul ao Norte do País.

não deixaram de sorrir. As meninas continuam a jogar a neca⁶⁸ e os rapazes jogam bola, que eles próprios confeccionam com trapos, cordas, roupas velhas e plásticos.

Portanto, não posso descrever ou falar dos mosaicos construídos com o povo moçambicano sem que a minha alma não se doa um pouco, pois as pessoas com as quais convivi e trabalhei levaram-me à vivência dessa cultura e ensinaram-me a viver.

Ao olhar para o tempo vivido em Moçambique sinto-o positivamente significativo em minha vida. Não realizei grandes obras. Fui, antes de qualquer coisa, uma presença simples que no dia a dia estava junto às pessoas. Muitas vezes surpreendido pelo inesperado, outras enfrentando desafios, tensões, carências de recursos e buscando formas eficazes para provocar algo novo na vida das pessoas e na educação daquele país.

Com o passar do tempo as pessoas já não me viam como estranho, mas sim, como um “quase da cultura deles”. Assim fui adaptando-me aos modos de viver dos moçambicanos e sentindo-me mais sintonizado e em harmonia comigo mesmo, com os outros e com essa cultura que, por não ser a própria, significou uma experiência interessante e fez-me compreender o mistério do ser humano.

Figura 14 – Bola feita pelos jovens estudantes em Mangunde



Fonte: Arquivo pessoal

⁶⁸Neca: Amarelinha. Brincadeira em que as crianças riscam uma figura no chão, formada por quadrados numerados, jogam uma pedrinha (mímica) e vão pulando com uma perna só.

Nos primeiros tempos vividos em Moçambique fui sendo surpreendido a todo momento pelos aspectos curiosos, os costumes e os modos típicos de ser do povo africano, que foram sendo recolhidos em minha memória e em meu coração, e guardados como preciosidades, pois toda aquela novidade eu imaginava poder contá-la aos meus familiares e amigos do Brasil: “Lá, eles fazem isso assim...”

Passado mais de um ano naquelas terras eu já sentia que olhava para aquela realidade com outros olhos: o pitoresco, o exótico ou o cotidiano, mesmo causando admiração, espanto ou indignação, já faziam parte da minha via. Os modos de ser e de fazer foram acolhidos com respeito e “guardados no coração”, o que me ajudou a compreender melhor o humano ou desumano que há por trás desses fenômenos. A tolerância pelo diferente, que deixou de ser objeto de curiosidade, de comparação ou de julgamento, deu lugar à manifestação do espírito humano encarnado ou encarcerado dentro de uma cultura.

Figura 15 – Convivência permanente com a cultura moçambicana



Foto: Arquivo pessoal

Com as diversas atividades, projetos, experiências e vivências junto à cultura africana aprendi a ter cuidado e respeito ao lidar com as pessoas e sua cultura, evitando situações que possam ferir as sensibilidades. Uma visão racista expressada em críticas ou menosprezo por certas práticas ou crenças, a imposição de uma forma diferente de fazer as coisas (“lá no Brasil fazemos assim...”), exercer

uma forma de liderança e cargos de gestão demasiadamente funcionais e com postura inflexível, são alguns aspectos que provocam resistência aos projetos e propostas junto àqueles que fazem parte daquela cultura.

O grande exercício pessoal necessário é conjugar, de forma harmônica, a concepção mental que carregamos em nós mesmos, fruto da própria cultura, com a realidade externa na qual nos deparamos quando nos dispomos a viver em culturas distintas. Na minha experiência pessoal em Moçambique, a tendência prevalente era a de querer modificar a realidade externa em vez de questionar a minha maneira de ver, esperando que ela, a realidade, se enquadrasse com o que “deveria ser” de acordo com minha concepção, meu modelo de gestão e padrão cultural.

O que vivi foi algo semelhante à cama de Procusto⁶⁹, um assaltante que aprisionava os viajantes e hospedava-os em sua casa, adaptando-os a uma cama de ferro (se eram pequeninos alongá-los; se eram grandes, mutilá-los terrivelmente para que diminuíssem de tamanho). Na manhã seguinte eram encontrados mortos. Assim, a atuação e a forma de gestão, de conformar o outro à nossa medida cultural poderiam ter consequências indesejadas. Sofreríamos nós, desgastando-nos sem alcançar resultados visíveis e imediatos; sofreriam os outros por se sentirem desconectados com minha forma de gerir e agir. Por isso, a atitude de tolerância na convivência com o diferente, em diversas situações e questões, é construtiva e saudável.

Sempre tive presente que as sociedades culturais são limitadas e podem ser enriquecidas ao estabelecerem intercâmbio com outras. Há práticas estabelecidas que sofreram distorções ao longo das gerações e precisam ser corrigidas ou até eliminadas em favor de uma vida mais humana e plena. Na forma de ser e agir, inspirou-me muito o nigeriano Wole Soyinka, prêmio Nobel de literatura em 1986, que disse: “não é contra a civilização dos brancos que se deve lutar, mas contra a estupidez humana, seja ela branca ou negra”.

Destaco, ainda, percepções e vivências da realidade tribal moçambicana, que está centrada no clã, responsável por ser uma das pedras angulares mais tenazes e resistentes do edifício da cultura africana. A linguagem biológica, real ou suposta é o valor supremo e absoluto. É o laço ontológico que une os membros de um grupo. É fundamentado na ética tradicional, e o mais interessante exerce um férreo controle

⁶⁹ Procusto é um personagem da mitologia grega, que faz parte da história de Teseu.

sobre os indivíduos, de modo que a iniciativa e a criatividade são limitadas, e assim expressas popularmente: “Se não podes subir na árvore que teu pai subiu, fica aí dando voltas ao redor do tronco”.

Os mais velhos são os guardiões da tradição. O respeito a eles é imposto mediante tabus e o medo de castigos. O papel é assegurar a perpetuidade das tradições, do projeto de vida, na forma de gerir e resolver problemas que são próprios da cultura.

A comunidade é anterior à subjetividade. A comunidade estrutura a personalidade das pessoas. O conceito de pessoa é progressivo: a criança ou o jovem, por exemplo, não são pessoas, mas vão se tornando pessoas na medida em que, pela iniciação e seus rituais, progredem nos princípios e nas regras do seu grupo cultural. E quando o processo de internalização estiver completo já se identificou com a tradição. A vida não é um dom individual, mas um dom de Deus destinado a um povo, e faz do indivíduo um elo de uma corrente, a continuação de uma tarefa.

Figura 16 – Reunião com pais e estudantes no início do ano escolar em Mangunde



Foto: Arquivo pessoal

*Padoko, Padoko!*⁷⁰ Naquele contexto, algo que aprendi a vivenciar no processo de gestão é o tempo, que está centrado no passado e não há praticamente futuro. A história olha o passado, para os ancestrais, para a era dourada dos começos místicos. O futuro é perigoso porque pode trazer mudanças capazes de desviar as maneiras dos antepassados.

Não há futuro que aponte para o novo, pois os “antepassados não estão atrás no passado, mas vão à frente. Vamos atrás das pegadas dos nossos pais”.⁷¹ Como mediadores, os antepassados seguem presentes ao longo do processo da vida.

O tempo não é uma propriedade privada, mas um bem que o chefe de família dispõe. Em relação ao tempo, senti que os africanos têm uma atitude descontraída, diferente da atitude dos ocidentais, que olham e utilizam o tempo numa perspectiva de produtividade, sem desperdiçar as oportunidades, pois estas têm um valor econômico, ou seja, “o tempo vale ouro”.

Em uma forma analítica de analisar, na perspectiva filosófica, os ocidentais têm um discurso mais abstrato entre o sujeito e o objeto, e aspiram controlar a natureza e/ou o meio. A forma de análise dos africanos é mais intuitiva, emocional, participativa e aspira a uma relação respeitosa com a natureza e/ou o meio. Numa perspectiva metafísico-religiosa, Deus, os antepassados, os espíritos, os poderes mágicos e outras forças ocultas da natureza são os verdadeiros agentes da causalidade, e são imprevisíveis.

Na minha percepção, faz parte da mentalidade africana a convicção de que, todo o êxito – trabalho, riqueza, saúde, fertilidade, boas colheitas, boa gestão de um projeto, instituição... – podem ser conseguidos por métodos mágicos. Esta convicção generalizada não estimula o esforço pelo trabalho, pelo estudo exigente e tenaz. A causa dos fracassos é buscada em alguém que faz o possível para que não haja progresso.

O conhecimento é consensual. Foi transmitido desde os antepassados e não possui nem admite explicações alternativas. Como é transmitido oralmente, não é possível compará-lo com o passado e, portanto, permite a ilusão de que nada mudou. Qualquer desafio às explicações dadas como certas supõe uma grande ansiedade e provoca reações de defesa que apelam a tabus e ritos de anulação do tempo, a fim de retornar aos ideais dos começos místicos quando o corpo teórico

⁷⁰ Significa “pouco a pouco”, na língua tribal local – *Ndau*

⁷¹ CHARLIN (2003, p. 381).

teve sua origem. Este corpo de explicações que procede dos antepassados, e é transmitido e interpretado pelos mais velhos, não tem muita probabilidade de sofrer inovações.

Outros elementos significativos da cultura africana, e que na minha percepção influenciam diretamente o modo de gestão e a prática docente, são a linguagem e o pensamento. Sabemos que existe uma relação direta entre ambas. Ora, se alguém não tem um bom controle de um determinado idioma, seu pensamento será confuso. Além das precárias condições do ensino moçambicano, há populações que alternam idiomas distintos em etapas diferentes da escolarização. Mesmo que os jovens pratiquem várias línguas, são poucos os que aprendem uma delas de forma adequada, o que contribui ainda mais para aumentar a confusão.

O exposto até aqui contribuiu para a construção de um mosaico. São algumas características da cultura, das vivências e das experiências pessoais e de apresentação da realidade, que não é única e monolítica. Sou consciente de que a cultura e a realidade moçambicanas são múltiplas. E essa leitura e escrita são feitas por alguém de outra cultura, que percebe algumas nuances das coisas que viveu. Contudo, o que foi escrito pode contribuir para iluminar a realidade que vivi e aprofundar os conhecimentos vividos nela.

Figura 17 – Estudantes internos da missão de Mangunde

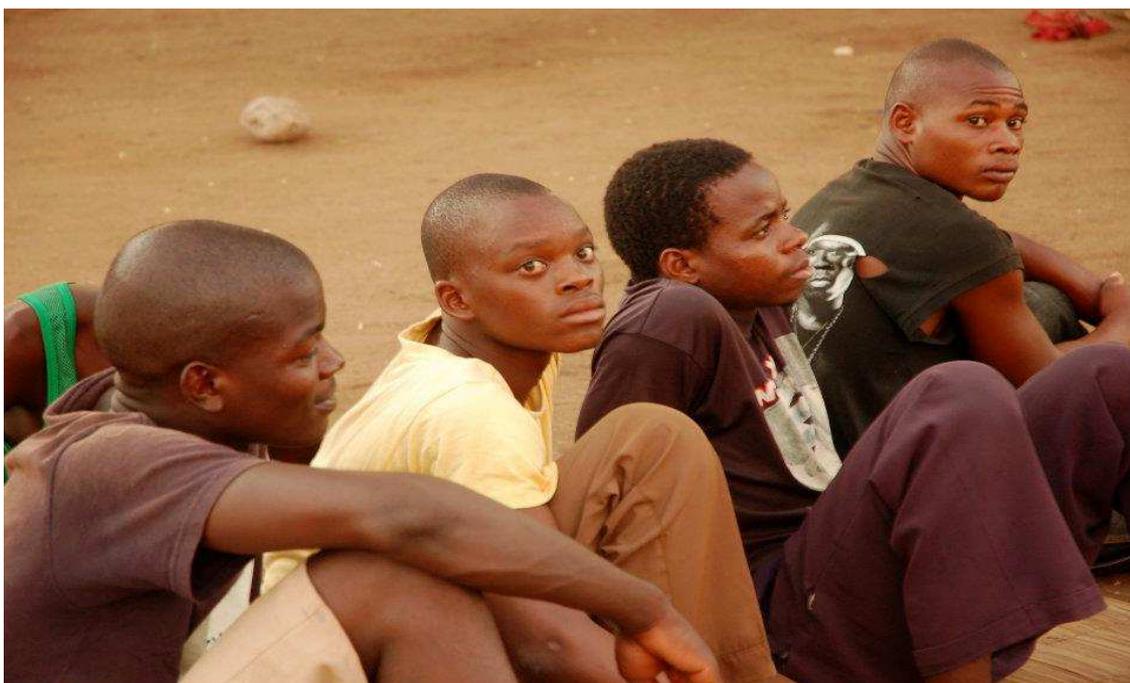


Foto: Arquivo pessoal

Ouvi dois homens comentarem entre si, enquanto andavam pela rua: “Isso, um *muzungo* (branco) não entende, nunca vai entender”. Não sei de que falavam, mas eles tinham consciência de que há profundas diferenças ou formas de perceber entre as duas culturas, ocidental e africana. Será que somos tão “cabeçudos” assim?! Ou, talvez, falta-nos atenção, e não nos esforçamos para entender?!

No capítulo a seguir mergulho nas ideias de Freire a fim de aprofundar reflexões envolvendo a simbiose das vivências de projetos educacionais numa perspectiva cultural, intercultural e multicultural, no contexto moçambicano.

4 SIMBIOSE: PAULO FREIRE, O CONTEXTO AFRICANO E OS PROJETOS EDUCACIONAIS

Tu não és um país, África, tu és uma ideia,
conformada com nossos espíritos, cada qual com os seus,
para alimentar nossos sonhos, cada qual com os seus.
(Davis Abioseh Nicol)⁷²

Figura 18 – Estudantes da Escola São Francisco de Assis em Mangunde



Foto: Arquivo pessoal

Paulo Freire sente-se como um africano porque encontrou nesse continente pessoas que partilhavam os mesmos ideais que os seus. Nesse contexto, assim como as experiências vivenciadas em Moçambique, não tinha ideia que não iria apenas ensinar e muito menos levar soluções pré-fabricadas, o que seria contra a sua própria natureza, mas iria aprender. Neste capítulo abordarei a simbiose entre o

⁷² Poeta e diplomata de Serra Leoa.

pensamento freiriano e a cultura africana numa perspectiva de escuta e construção de uma proposta e projeto educativos, no sentido que “temos realmente muito o que aprender de um povo que vive intensamente a unidade entre a palavra e o gesto. O indivíduo, aqui, vale quanto gente. A pessoa humana é algo concreto e não uma abstração”.⁷³ Na verdade, as experiências não se transplantam, mas se reinventam através de uma *práxis* educativa libertadora.

A união entre Moçambique e Paulo Freire é longínqua. “Pode-se até afirmar que muitas lideranças africanas nutriram-se da presença e do pensamento de Freire na formação de suas identidades como revolucionários”.⁷⁴ Muitos educadores, após o período pós-independência, “(...)sustentaram-se das ideias e dos ideais de Freire na modelagem do sistema educativo”.⁷⁵

Parece legítimo afirmar que “falas” de Paulo Freire misturam-se com suas experiências vividas na África, pois não é difícil perceber influências africanas no seu modo de ser, estar, fazer e conviver. No primeiro contato com solo africano, na Tanzânia, em *Dar es Salaam*, Freire referencia o “quão importante foi para mim, pisar pela primeira vez o chão africano e sentir-me nele como quem voltava e não como quem chegava (...), atravessava a cidade, ela ia se desdobrando ante mim como algo que eu revia e em que me reencontrava”⁷⁶, demonstrando claramente que a relação entre Freire e África estabelece-se além das ideias e dos ideais.

Freire encarna o “ser africano” ao perceber que “a presença entre as massas populares, a expressão das culturas que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem, tudo isso tornou-me e fez-me perceber que era mais africano que pensava”.⁷⁷ É perceptível que essas palavras fazem parte do seu sentimento. Ele “sente-se em casa”, porque se identifica com tudo o que o rodeia, a natureza, as paisagens, as pessoas e, ainda, com os ideais dos que o cercam e lhe dirijam o convite pela causa da libertação dos povos africanos,⁷⁸ principalmente, através da educação.

Ao conhecer a África, Freire encarna em sua vivência um novo pensamento político-pedagógico e uma nova *práxis* educativa, oriundos de uma experiência viva

⁷³ FREIRE (2011, p. 43).

⁷⁴ HETZORG (2012, p. 141).

⁷⁵ HETZORG (2012, p. 141).

⁷⁶ FREIRE (2011, p. 13).

⁷⁷ FREIRE (2011, p. 14).

⁷⁸ FREIRE (2011).

com os processos e as lutas de libertação em curso, que fizeram o processo educativo ligar-se intrinsecamente ao sistema educativo do colonizador.

Em sua primeira visita ao solo africano, em 1971, o contato com os movimentos de libertação⁷⁹ que moviam lutas ideológicas e armadas contra o domínio colonial das potências europeias teriam radicalizado e emancipado a sua teoria emancipadora da educação. Encontra “um ambiente no qual a educação assume, ao mesmo tempo, uma ação política, produtiva e de conhecimento”⁸⁰, e que contribui diretamente com a construção de um projeto educativo dos países, principalmente os de língua portuguesa.

Moçambique tornou-se independente em 1975, após 10 anos de luta armada contra os portugueses. Nesse contexto, o pensamento de Paulo Freire foi preponderante na construção e formação do novo sistema educativo moçambicano sob influência do sistema marxista implantado pelo primeiro presidente Samora Machel. O grande educador brasileiro leva em conta o problema da herança colonial no sistema educacional, consequência do apoio aos guerreiros, à escola do trabalho, à formação política.

Uma educação que, expressando, de um lado, o clima de solidariedade que a luta provocava, de outro, o estimulava e que, encarnando o presente dramático da guerra, buscava o reencontro com o autêntico passado pelo povo e se dava a seu futuro.⁸¹

Nessa perspectiva, em Moçambique, o lema “estudar, produzir e combater”⁸², influenciou a organização dos processos educativos mesmo após a independência nacional, de tal forma que com a reforma do ensino culminou a criação do novo sistema nacional de Educação. Esse sistema foi regido sob a forma de proceder como escola de trabalho, na qual os alunos “aprendem fazendo”, ou seja, o trabalho deveria ser integrado à vida da escola.

Com os acordos de paz, após a guerra civil em 1992, a reedificação, numa fase inicial, foi por meio da reconstrução e reativação das escolas primárias. Posteriormente, passou-se à formação de educadores. Foi nesse contexto e nessa realidade, na localidade de Mangunde, que passei a residir a partir de 2007. Uma

⁷⁹ Entrou em contato direto ou indireto com o Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe (MLSTP); Movimento Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAICG); Movimento para a Libertação de Angola (MPLA); e a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO).

⁸⁰ HETZORG (2012, p. 142).

⁸¹ FREIRE (2011, p. 23).

⁸² INDE (2007, p. 04).

realidade oprimida, de pouca esperança dos educadores, educandos e da realidade social. Naquele contexto, e sob a inspiração do educador Paulo Freire, coordenei e ajudei a desenvolver projetos educacionais numa perspectiva libertadora.

4.1 A construção de uma práxis educativa libertadora

Apesar de todos os esforços realizados, principalmente da área da educação, após meu primeiro ano vivendo em Mangunde sentia que era necessário transcender, criar, inovar, oferecer oportunidades aos educandos e educadores. Existia o temor de cair na rotina e na acomodação do “sempre foi assim” e/ou “não temos condições”, e, ao mesmo tempo, encarar desafios que poderiam ser resolvidos através da formação, que fazia frente às preocupações com a acomodação, desenvolvida por meio de trabalho significativo e inovador. Porém, existiam alguns impasses no sistema educativo moçambicano. A educação sempre esteve muito ligada à tradição, como por exemplo, às práticas e às crenças tribais, aos discursos dos educadores restritos e limitados a um sistema tradicional de ensino, associada ao passado e aos saberes acumulados, além da pouca valorização econômica, problemas de saúde, fome, baixa autoestima. Em princípio, aspectos que não conseguiam divorciar-se.

A corrupção dos professores é um fenômeno tão conhecido quanto velado em Moçambique. Consiste na exigência, por parte de professores, de algum tipo de vantagem pessoal para aprovarem os alunos nas provas e nos exames. No caso dos meninos, o mais comum é o pedido de pagamento em dinheiro. No caso das meninas, proliferam relatos de professores que costumam exigir relações sexuais como moeda de troca pela aprovação. Como o respeito à hierarquia é um valor muito prezado em Moçambique – e a consciência sobre direitos humanos ainda pouco desenvolvida – as vítimas acabam cedendo e silenciando sobre a violação. Os casos correm à boca pequena, sem denúncias formais às autoridades. Esse tipo de assédio era muito comum nas escolas.

Em muitas situações apontadas pela comunidade não havia muito o que fazer, pois essas questões e problemas eram vistos como algo normal, e que pouco ou nada poderia ser feito para mudar. Isso me inquietava, pois sendo educador, sempre acreditei que a educação pode ajudar a sair da “ignorância”.

Freire⁸³ considera que o caminho para a transformação de um sistema educativo opressivo para um libertador acontece, num primeiro momento, pelo movimento interno que vivifica os elementos do método e os excede em amplitude de humanismo pedagógico, por meio do qual a ação de educar se entrelaça na de libertar, de criar um mundo mais humano e de poder abrir novos caminhos para a dignidade humana. Num segundo momento, esse movimento reproduz e manifesta o processo histórico no qual o homem se reconhece como sujeito e dono de sua própria palavra, que ele próprio escreve e lê, transformando a realidade opressora, levando-a ser uma pedagogia de homens em processo de permanente libertação.

E, como terceiro momento desse caminho, os rumos desse processo são possíveis projetos educacionais e, por conseguinte, a conscientização não é entendida apenas como conhecimento ou reconhecimento, mas como opção, decisão e compromisso, pois

A liberdade é uma conquista e não uma doação que exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a realiza. Ninguém tem liberdade para ser livre, pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a possui (...) ela é condição indispensável na qual estão inscritos os homens como seres inconclusos.⁸⁴

Se for essa busca que toda pedagogia da libertação pretende empreender, ela começa pela conscientização de que o ser menos se potencializa em ser mais. Com isso, pessoas livres e conscientes da sua tarefa de igualdade podem construir uma sociedade livre.

Dessa forma, Freire rejeita a figura de um educador que não seria o principal sujeito, que abusa da sua autoridade, do seu poder e do seu saber, e da sua palavra, para traçar a história de cada aluno, na repetição da narração de um conteúdo que não faz parte da vida do aluno, ou que “fala da realidade como se esta fosse sem movimento, estática, separada em compartimentos e previsível; ou, então, fala de um tema estranho à experiência existencial do estudante”.⁸⁵

Para Freire, a figura de um educador que é verdadeiro iguala-se à de um político e um artista, que se servem da ciência e das técnicas para realizarem sua missão, e jamais assumem a postura de um técnico neutro.⁸⁶ Portanto, nas

⁸³ FREIRE (2005).

⁸⁴ FREIRE (2005, p. 37).

⁸⁵ FREIRE (1980, p. 78 - 79).

⁸⁶ FREIRE (2011, p. 32).

realidades sociais, onde o campo da educação se apresenta como ato de conhecimento, o educador, coerente com a sua opção política e sua prática, assume o papel criador e recriador.

O da reinvenção que o ato de conhecer demanda de seus sujeitos. O da curiosidade diante do objeto, qualquer que seja o momento do ciclo gnosiológico em que estejam, ou em que se busca conhecer o conhecimento existente à sua pura transferência burocrática.⁸⁷

Apontadas por Freire dentro desse contexto, propostas e tentativas de converter a escola em um exercício de aprendizagem, formação para a vida, para o trabalho, para a cidadania e para a consciência crítica era meu maior desafio no processo de reinvenção, e, de certa forma, acabar com a ideia de que na África tudo é difícil.

O primeiro passo, enfrentando a escassez de investimento por parte do Governo, foi a criação de um projeto para a qualificação dos professores.

Acreditando na transformação das condições de vida das comunidades educativas, a ESMABAMA iniciou a mudança por meio de programas de capacitação e de qualificação para professores e colaboradores, organização de bibliotecas e formação de lideranças juvenis, destacando-se projetos financiados por organizações não governamentais italianas, como:

a) *Missão de Ensinar: Projeto de Formação de Educadores e de Líderes em Moçambique.*

Esse projeto durou três anos (2008 – 2010), com o valor de 60 mil euros. Beneficiou 160 professores e atingiu os seguintes objetivos:

- Aprimorar o processo de formação de professores, possibilitando cultura e cidadania, valorizando a construção e a socialização do conhecimento como eixo fundamental da práxis educativa e social;
- Reciclar e profissionalizar os professores para o exercício do magistério;
- Contribuir significativamente para o progresso e o desenvolvimento da realidade local;
- Estimular o futuro educador no esforço para superar suas deficiências e dificuldades, projetando suas ações em prol do desenvolvimento da sociedade, garantindo sua autosustentação.

⁸⁷ FREIRE (2011, p. 18).

Figura 19 - Formação de educadores em Moçambique



Fonte: Arquivo pessoal

b) Conhecimento é vida: Projeto de implantação de bibliotecas nas escolas do ESMABAMA.

O projeto surgiu a partir da necessidade de organizar e renovar bibliotecas como início ao processo de transformação, pois a leitura impulsiona a qualidade do ensino-aprendizado, o desenvolvimento cultural de um povo e a formação de “*massa crítica*”. Também era necessário melhorar o nível da educação como um todo, e das condições de trabalho. Esse projeto atingiu 6.000 estudantes e educadores, num período de dois anos (2009-2010), tendo sido investidos 80 mil euros por parte de organismos internacionais, que atenderam os seguintes objetivos.

- Incluir, culturalmente, adolescentes e jovens, através do acesso à leitura, à cultura e ao conhecimento.
- Adquirir acervo bibliográfico e informático, como obras e referências didáticas, paradidáticas, informativos, catálogos, enciclopédias, CDs, DVDs e periódicos de conhecimentos científicos acessíveis aos educandos, educadores e à comunidade.

- Montar uma mapoteca (História, Geografia e Ciências) atualizada e que complementasse o acervo cultural a ser disponibilizado aos educadores, estudantes e à comunidade.
- Capacitar profissionais para o manuseio do acervo bibliográfico (bibliotecário).
- Formar comunidades de leitura.
- Realizar cursos e treinamentos para o manuseio do acervo bibliográfico disponível.
- Desenvolver ações e programações diversas de estímulo à leitura e à cultura, em todas as faixas etárias.

c) Estamos juntos pela vida: Projeto de formação de multiplicadores para a prevenção da AIDS em adolescentes moçambicanos.

Projeto voltado para o atendimento da demanda na área da saúde, pois em Moçambique não há recursos humanos preparados suficientemente e que tenham condições de preparar outros multiplicadores para ações de intervenção com relação à AIDS (SIDA⁸⁸) na difícil realidade da juventude moçambicana.

Para tratar desse tema, que envolve sexualidade-prevenção, são necessários profissionais especializados na área, com experiência na área da saúde e da educação, e com capacitação para lidar com os desafios culturais existentes no local, preparando multiplicadores capazes de dar continuidade às ações, colaborando para a melhoria da qualidade de vida, que é também um direito de toda a pessoa.

O projeto “Estamos juntos pela vida”⁸⁹ foi mais uma iniciativa de aprimoramento do trabalho educativo realizado nas Missões.

Nesse sentido, o Projeto visou às ações de educação para a saúde com focos específicos de atuação:

- Realizar oficinas para informar e conscientizar adolescentes e jovens sobre os riscos da AIDS e as formas de prevenção, respeitando a questão cultural, com vistas à melhoria na qualidade de vida dessa população em situação de vulnerabilidade social.

⁸⁸ AIDS conhecida no país pela sigla do francês SIDA - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.

⁸⁹ Projeto: estamos juntos pela vida: formação de multiplicadores para a prevenção da SIDA em adolescentes moçambicanos, financiado pela Confederação Episcopal Italiana – CEI, em 2010.

- Formar multiplicadores que possam dar continuidade ao trabalho de conscientização de outros jovens, através de preparação de voluntários em parceria com o Corpo da Paz⁹⁰, professores e religiosos.
- Desenvolver pesquisa sobre o perfil dos jovens moçambicanos quanto ao comportamento sexual, formas utilizadas para prevenção de doenças, elemento cultural, conhecimento sobre AIDS, testagens para o HIV, obtendo subsídios para outras oficinas na área da saúde e para o auxílio na formação de políticas na área de saúde preventiva.

Figura 20 - Formação de multiplicadores para a prevenção da AIDS em adolescentes moçambicanos



Fonte: Arquivo pessoal

d) *“Chuta o SIDA”*: Projeto de educação para o desporto e prevenção do HIV em Moçambique.

Nas Missões, as atividades educativas concebem o ser humano como uma unidade que se expressa na integração das áreas físicas, psíquica, espiritual, social e cultural. O uso do esporte foi bem posicionado, tornando-se parte da vida diária dos jovens internos nas Missões, e através dessas atividades espera-se colaborar no combate, na discriminação e na proliferação do HIV/AIDS. Orçado em 5 mil

⁹⁰ O Corpo da Paz foi estabelecido pelo presidente dos Estados Unidos da América, John Kennedy, em 1961, como agência independente do governo americano. Através dessa organização, americanos trabalham em iniciativas de promoção da saúde e da educação voluntariamente, por dois anos, em vários países do mundo. Sob um acordo específico com o governo moçambicano, desde 1998, 482 já participaram da missão, estando, atualmente, cerca de 140 voluntários em Moçambique. Disponível em: www.maputo.co.mz. Acesso em: 24 jul. 2014.

euros, o projeto teve duração de três anos (2008 – 2010), com os seguintes objetivos:

- Promover a autoestima e a conscientização sobre a prevenção do HIV/AIDS através de atividades de educação esportiva.
- Educar para o esporte em vista do crescimento humano como caminho para o desenvolvimento do potencial das crianças e dos jovens moçambicanos, a fim de que sejam capazes de compreender a sua realidade, realizar sonhos, participar da sociedade como cidadãos e contribuir com ideias e ações para transformar a própria vida e a das comunidades educativas.
- Animar, proteger e apoiar as crianças e os jovens afetados pelo HIV/AIDS, através da prática esportiva.
- Usar a prática esportiva para a valorização dos conhecimentos relativos à construção da autoestima, da identidade pessoal, do cuidado com o corpo, à valorização dos vínculos afetivos e para a negociação de atitudes e todas as implicações relativas à saúde da coletividade, na perspectiva da promoção de uma qualidade de vida saudável.
- Usufruir da prática esportiva como instrumento e oportunidade de inclusão social e para revelar talentos.
- Realizar atividades formativas sobre a prevenção do HIV/AIDS, sexo seguro e a saúde futura dos jovens.
- Organizar atividades artístico-culturais com enfoque na prevenção de doenças.

Destacam-se, ainda, parcerias na realização do curso de licenciatura a distância para professores do ESMABAMA, estabelecidas entre a Universidade Católica de Moçambique, a Escola João XXIII e os Irmãos Lassalistas, bem como o início da escola agrária para rapazes em Barada, e em Mangunde, para meninas.

Após período de quatro anos, como principais impactos do projeto, percebi crescimento progressivo referente à consciência crítica dos professores e dos educandos. Destaco, além disso, o dar-se conta do professor no dia a dia como contribuição decisiva para a construção e elevação da autoestima das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Quem desenvolve nos estudantes as competências e habilidades que lhes permitem enfrentar os múltiplos desafios de hoje e de

amanhã? Quem, através do trabalho árduo e da entrega abnegada à tarefa de ensinar, garante o cumprimento do programa curricular traçado pelo Ministério da Educação e Cultura de Moçambique.

Figura 21 - Educação para o desporto e prevenção do HIV



Fonte: Arquivo pessoal

O reforço da moçambicanidade⁹¹, da autoestima e do exercício da cidadania através dos projetos, fortalecem aspectos que garantem junto aos professores e alunos o papel de agentes de transformação, no sentido de construir uma sociedade mais forte, mais próspera, menos pobre e mais justa e democrática.

Cresce a consciência de que o processo de ensino-aprendizagem deve ter como centro o homem inserido numa sociedade e no mundo. O homem, a sociedade e o mundo são a razão da educação. Muitos educadores com os quais convivi e trabalhei sonhavam com uma educação humana, cristã, autônoma, livre.

⁹¹ Severino Ngoenha, poeta moçambicano enfatiza essa expressão como uma aglutinação de contextos culturais diversos pré-existentes que geraram Moçambique, e que no pós-independência essas diversidades foram reprimidas na construção do homem novo, não tendo, contudo, desaparecido o jeito de ser moçambicano.

Esses projetos educativos⁹² elevam o percentual de profissionais bem preparados para exercer a cidadania e para a formação humana e profissional dos educadores; contribuem significativamente para o progresso e o desenvolvimento regional e local, operacionalizando atividades em benefício da comunidade local, para a melhoria da qualidade de ensino e o melhor aproveitamento pedagógico, e para a aprovação dos alunos nos exames nacionais, estimulando constantemente o futuro educador no esforço de superar suas deficiências e dificuldades, projetando suas ações para um futuro desenvolvimento da sociedade local e regional de Moçambique.

As relações interpessoais fortaleceram-se muito entre os professores, alunos e a comunidade local, contribuindo para uma educação mais harmoniosa e ética, com base nos valores culturais e tribais locais.

Os temas trabalhados durante os encontros reforçaram conhecimentos e fomentaram a consciência crítica dos educadores e as relações interpessoais entre professores, alunos e comunidade local. Também contribuíram para expandir conhecimentos sobre as leis do trabalhador moçambicano, regulamentando os funcionários do estado para que conheçam sobre seus direitos e deveres no aparelho do Estado. E, por fim, fortaleceram o interesse e a preocupação com a saúde dos educadores e educandos, faixa etária atingida por alto índice de falecimento, principalmente em decorrência do HIV/SIDA. A participação e o envolvimento dos atingidos foram significativos. Neste sentido, tendo como base os pensamentos, as reflexões e as práticas pedagógicas vividas em Moçambique, os projetos realizados favoreceram o processo permanente de formação para incrementar a *práxis* educativa, concebendo que o educador, o educando e o processo educativo fazem parte integral do processo. Além disso, as experiências contribuíram para a satisfação pessoal de uma nova missão de gestor iniciada naquele país, e fomentaram a qualidade e a emancipação da educação moçambicana.

Este conjunto de relatos, associados às minhas memórias e reflexões, pode ajudar na reconfiguração das experiências educativas, levando-as ao âmago dos propósitos educativos freireanos, tomando-os como instrumento de libertação e de

⁹² Relatório final do projeto Missão de Educar (2011).

transformação social, capazes de proporcionar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária dentro da organização de ensino moçambicano.

Naquele contexto, o pensamento e os sonhos de Paulo Freire foram vivenciados através de projetos educacionais, e tornam evidente a busca da promoção dos direitos e oportunidades de crianças, adolescentes e professores, pois os projetos educativos têm a missão de combater o abandono escolar precoce, promover práticas educativas e a formação de cidadãos que contribuem para a mudança do contexto social no qual estão inseridos.

Os projetos educacionais destacam-se pela superação da dicotomia entre opressor e oprimido em prol da construção do “homem novo”. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire alerta sobre o perigo do “homem novo” que,

Para os oprimidos, não é o homem a nascer da superação da contradição, com transformação da velha situação concreta opressora, que cede seu lugar a uma nova, de libertação. Para eles, o homem novo são eles mesmos, tornando-se opressores dos outros. A sua visão do homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência da classe oprimida.⁹³

Justifica-se, então, uma pedagogia do oprimido “que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do homem”⁹⁴ e que leva à humanização. A educação passa a ser exercida sobre o prisma da conscientização e da libertação, em busca do “homem novo” que se apresenta em Moçambique (na Itália e no mundo) como “não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se”.⁹⁵

O ápice do encontro entre o pensamento de Paulo Freire e a realidade da localidade de Mangunde, em Moçambique, consiste na partilha do pensamento e da vivência da gestão e da práxis educativa como embrião para a formação de sistemas educativos capazes de superar a contradição entre a realidade de opressor e oprimido e o desafio de criar um “homem novo”, capaz de fazer suscitar, através dos projetos educacionais, uma “nova sociedade” independente e libertada. Uma educação capaz de responder aos desafios das crianças, jovens e educadores nas realidades mencionadas.

⁹³ FREIRE (2005, p. 35 – 36).

⁹⁴ FREIRE (2005, p. 45).

⁹⁵ FREIRE (2005, p. 38).

Que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos do seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. À certa rebeldia do sentido mais humano da expressão. Que identificasse com métodos e processos científicos.⁹⁶

De um lado, Freire, pedagogo e idealizador, com uma proposta de teoria de educação libertadora profunda e radical, própria para realidades que aspiram à liberdade; de outro, uma realidade moçambicana ávida por profundas mudanças sociais e educacionais. Por isso, Freire é essencial nesta reflexão.

Faz-se necessária a construção de um mosaico educacional perfeito, no qual poderiam ser vislumbradas todas as cores e “cacos” necessários para a mudança da educação e dos contextos sociais. Talvez seja por isso que o pensamento de Freire influenciou na maneira de desenvolver projetos educacionais junto aos jovens e professores. Tal aconteceu porque o pensamento político pedagógico e a *práxis* educativa de Paulo Freire eram e estão “grávidos” de mudanças educacionais e sociais emergentes.

Para desenvolver projetos educacionais, sustento, amparado em ideias freireanas, que a transformação progressiva da realidade educacional encontrada seria possível a partir da transformação ao nível da infraestrutura e de uma relação ao nível de ideologia, respaldada pela “reorganização do modo de produção e o envolvimento crítico dos trabalhadores numa forma distinta de educação, em que mais que adestrados para produzir, sejam chamados a atender o próprio processo de trabalho”.⁹⁷ Freire ataca o âmago que se pretendia para realidades marginalizadas e excluídas. Para ele era fundamental, a criação de uma proposta educativa que pudesse proporcionar princípios de liberdade, igualdade, equidade humana, de um modelo de educação ao modo que fosse possível realizar.

Os principais desafios encontrados em Mangunde giravam em torno da criação da *práxis* de uma educação libertadora, na qual a partir da formação os educadores pudessem descobrir sua vocação humanista, redescobrir o processo histórico do “por que” e “para quê” se constitui a consciência humana, na qual a vida como biologia passa a ser vida como biografia.⁹⁸ Com isso, o sentido mais exato de

⁹⁶ FREIRE (2007, p. 97 - 98).

⁹⁷ FREIRE (2011, p. 21).

⁹⁸ FREIRE (2011).

educação é o aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunho de sua história, ou melhor, biografar-se, existenciar-se e historizar-se.

4.2 A cultura, a inter e a multiculturalidade

É sabido que a educação popular em Freire⁹⁹ constitui-se como cultural, entendendo-se a cultura como inerente aos movimentos, práticas e relações sociais humanas. Nesta perspectiva, os saberes e as práticas cotidianas das classes populares se dimensionam como cultura, sendo trabalhados pedagogicamente nas ações educativas populares. Em outras palavras, a cultura em Freire “é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador de (homens e mulheres) e do seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros (seres humanos)”.¹⁰⁰

Os seres humanos criam cultura na medida em que se integram às condições de seu contexto de vida, problematizando, refletindo e agindo sobre elas. Por serem autores de suas produções, criam cultura.

Ao reportar as experiências vividas junto à realidade cultural em Mangunde (Moçambique), percebo que ambos os ambientes são propícios para problematizar e desenvolver uma educação popular. A interculturalidade e a multiculturalidade experienciadas faz com que seja desenvolvida a reflexão sobre a formação e o conhecimento de cada realidade, e a construção sociocultural de pessoas oprimidas e excluídas socialmente. A educação popular proposta por Freire, então, faz parte da construção da gênese histórica da interculturalidade na educação, quando coloca como centro de debate a cultura, o diálogo, a interculturalidade e o engajamento ético-político com os segmentos sociais oprimidos, direcionando as práticas pedagógicas para o exercício crítico da cidadania e para a afirmação destes atores sociais como sujeitos de sua cultura. Ou seja, uma educação que valorize e respeite as diferenças culturais, os saberes e as experiências de vida dos sujeitos, considerando que:

Compreender a realidade do oprimido, refletida nas diversas formas de produção cultural – linguagem, arte, música -, leva a uma melhor

⁹⁹ FREIRE (1980).

¹⁰⁰ FREIRE (2007, p.38).

compreensão da expressão cultural, mediante a qual as pessoas exprimem sua rebeldia contra os dominantes.¹⁰¹

Figura 22 – O diálogo com a cultura moçambicana



Fonte: Arquivo pessoal

Essa discussão parte de uma contradição fundante: opressores e oprimidos. O ponto de partida é a realidade social em que se encontra o educando e a população oprimida. Nesse sentido, oprimido não compreende somente os pobres, mas também as pessoas discriminadas e excluídas nos diversos grupos sociais. Pessoas situadas em uma sociedade de classe e que sofrem violências ideológicas ou físicas por indivíduos e grupos sociais dominantes. Neste processo opressor, elas são impedidas de exercerem as suas ações especificamente humanas e a sua cidadania.

A opressão em Freire é “um ato proibitivo do ser mais dos seres humanos”¹⁰², que surge no ato de violência inaugurado pelos que têm poder. Relaciona a opressão-libertação ao processo de desumanização-humanização. Desta forma, a partir do reconhecimento da desumanização como negação da viabilidade

¹⁰¹ FREIRE (1990, p. 85).

¹⁰² FREIRE (2005, p. 73).

ontológica de homens e mulheres e como uma realidade histórica é que se visualiza, a possibilidade da humanização.

Embora o tensionamento “opressor-oprimido” hoje tenha passado por novas discussões, questionando-se a dicotomia em posição absolutas, ainda permanecem como alerta diante das injustiças graves que vive grande parte da humanidade.

Na realidade de Mangunde muitas questões e raízes culturais construídas foram de certa forma negação do povo, no caso, a colonização portuguesa e opressora seguida pela guerra civil. Pautadas pela inexistência de “participação popular na coisa pública. Não havia povo”.¹⁰³ O que existia era a “criação de uma consciência hospedeira da opressão e não de uma consciência livre e criadora, indispensável aos regimes autenticamente democráticos”¹⁰⁴, predominando um etnocentrismo europeu pautado na superioridade e dominação ocidental e branca.¹⁰⁵

A opressão social, então, vincula-se à opressão cultural. Há no processo opressor, segundo Freire, a manipulação das massas oprimidas, para que não pensem sobre sua situação de oprimidos, e em consequência, não se rebelem. Esta manipulação de cunho ideológico culmina na invasão cultural, que para Freire consiste na “penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freia a criatividade, ao inibirem sua expansão”.¹⁰⁶ A invasão cultural, então, serve à manutenção da opressão, por meio da qual os invadidos são convencidos de sua inferioridade, e na medida em que se reconhecem como “inferiores”, necessariamente reconhecem a “superioridade” dos invasores. Além do reconhecimento da superioridade dos invasores, a invasão cultural possibilita que os invadidos percebam a sua realidade sob a ótica dos invasores, mantendo a estabilidade de poder dos mesmos.

No contexto da invasão cultural encontram-se a cultura do silêncio que é gerada na estrutura opressora, na qual os oprimidos experienciam a situação de alienação, dominação e coisificação, e a cultura de resistência,¹⁰⁷ que consiste no movimento contraditório entre negatividades e positivities da cultura, porque na aparente acomodação se constitui em ato de rebeldia.

Neste sentido, no centro de debate do processo de opressão e de libertação do

¹⁰³ FREIRE (2007, p. 71).

¹⁰⁴ FREIRE (2007, p. 71).

¹⁰⁵ FREIRE (2004).

¹⁰⁶ FREIRE (2005, p. 178).

¹⁰⁷ FREIRE (2005).

oprimido está a cultura. A humanização do ser humano se processa histórica e culturalmente. O ser humano é criador de cultura em sua relação com o mundo, sendo, portanto, autor e fazedor da história e da cultura. A cultura¹⁰⁸ é toda criação humana, apresenta um caráter humanístico porque se constitui em uma aquisição sistemática da experiência humana, sendo resultado do trabalho de homens e mulheres, do que acrescentam no mundo, do seu esforço em criar e recriar. Assim, a educação constitui uma dimensão da cultura.¹⁰⁹

Nesta perspectiva, nas relações interculturais o diálogo faz-se necessário. Por isso, em contraposição à invasão cultural, Freire¹¹⁰ elabora o conceito de síntese cultural, que implica na transformação da realidade pela incidência da ação dos atores sociais. Ação histórica capaz de superar a cultura alienada e alienante. Síntese cultural que não nega as diferenças entre as visões de mundo, “pelo contrário, se funda nelas.”

Assim, compreender criticamente que a cultura do outro não é melhor ou pior, mas diferente, possibilita assumir uma atitude de tolerância e de respeito às diferenças culturais.

Respeito pelo outro implica, necessariamente, minha recusa em aceitar todo tipo de discriminação, minha oposição radical à discriminação racial, à discriminação de gênero, discriminação de classe e discriminação cultural, fora das quais eu não seria capaz de me entender.¹¹¹

Nessa perspectiva, a tolerância é “a sabedoria ou a virtude de conviver com o diferente¹¹² e “não com o inferior”.¹¹³ Constitui-se em uma convivência não com o intolerável, mas pela qual se aprende com o diferente e se aprende a respeitar o diferente. A tolerância “requer respeito, disciplina, ética”.¹¹⁴ Aceitar e respeitar a diferença requer no ato educativo, por parte do educador, segundo Freire¹¹⁵, saber escutar o outro e ter coerência entre o discurso e a ação.

É escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele [...]. Se discrimino o menino ou menina pobre,

¹⁰⁸ FREIRE (2007).

¹⁰⁹ FREIRE (1990).

¹¹⁰ FREIRE (2005).

¹¹¹ FREIRE (2001, p. 79).

¹¹² FREIRE (2001, p. 80).

¹¹³ FREIRE (2004, p. 24).

¹¹⁴ FREIRE (2004, p. 59).

¹¹⁵ FREIRE (2014).

a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária não posso, evidentemente, escutá-los e se não os escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo.¹¹⁶

O respeito à cultura do outro pressupõe o reconhecimento de sua identidade cultural. Para Freire, a identidade cultural ocorre em um contexto social e histórico e implica no “respeito pela linguagem do outro, pela cor do outro, o gênero do outro, a classe do outro, a orientação sexual do outro, a capacidade intelectual do outro”;¹¹⁷ implica, também, na habilidade de estimular a criatividade do outro.

Com esse argumento, o autor refere-se à diferença de classe, de gênero, de etnia e de capacidade, evidenciando que o debate sobre a interculturalidade não se restringe à questão de classe. O tema da diferença está presente quando se debate o compromisso do ser humano com o processo de humanização do mundo, bem como pelo reconhecimento e respeito à diferença, que abarca um diálogo mais amplo, que pode ser percebido em dimensões interculturais. Além disso, a sua concepção de diferença está vinculada à práxis da comunicabilidade humana, na medida em que decorre da compreensão de que o ser humano é visto como um ser de relações.

No debate sobre a interculturalidade, Freire¹¹⁸ chama a atenção para a importância das relações entre as culturas. Para ele, nas relações interculturais o fundamental,

Não é compreender só a cultura de lá, nem só a cultura de que eu faço parte, mas é, sobretudo, compreender a relação entre essas duas culturas. O problema é de **relação**: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela está na relação entre as duas.¹¹⁹

Paulo Freire,¹²⁰ então, aponta nas relações interpessoais a necessidade de não se impor ao outro a forma de ser de uma dada cultura, mas também de não se negar ao outro a curiosidade de saber mais do que a sua cultura propõe, existindo, nesta relação de respeito à cultura do outro, certa complexidade. Nesta perspectiva,

¹¹⁶ FREIRE (2014, p. 127-128; 136).

¹¹⁷ FREIRE (2001, p. 60).

¹¹⁸ FREIRE (2004).

¹¹⁹ FREIRE (2004, p. 75, grifo meu).

¹²⁰ FREIRE (2004).

Respeitar a cultura do outro não significa manter o outro na ignorância sem necessidade, mas fazê-lo superar sua ignorância não significa ultrapassar os sistemas de interesses sociais e econômicos da sua cultura.¹²¹

Na obra *Pedagogia da Tolerância*¹²² ao discutir o respeito à cultura indígena, Freire coloca que o problema “não é preservar a cultura indígena, mas respeitá-la”, o que implica em não “conservá-la em ilhas, em guetos histórico-culturais” e sim “reconhecer as idas e vindas do movimento interno da própria cultura. É contribuir para esse movimento interno, para esse dinamismo”.¹²³ Refere-se à afirmação de Amílcar Cabral: “a defesa da nossa cultura não implica a recusa à contribuição do que há de positivo noutras culturas”.¹²⁴

O autor não ignora as negatividades, as fraquezas ou debilidades que estão presentes em quaisquer culturas ou traços culturais de uma mesma cultura, bem como aponta para tensões que, numa situação de multiculturalidade, apresenta-se diferente de outras tensões nas relações entre culturas, por fatores de justaposição, dominação, submissão ou entre outros. Existe uma tensão necessária e permanente entre as culturas:

É a tensão a que se expõem por serem diferentes, nas relações democráticas em que se promovem. É a tensão de que não podem fugir por se acharem construindo, criando, produzindo a cada passo a multiculturalidade que jamais estará pronta e acabada. A tensão, neste caso, portanto, é a do inacabamento que se assume como razão de ser da própria procura e de conflitos não antagônicos e não a criada pelo medo, pela prepotência, pelo “cansaço existencial”, pela “anestesia histórica” ou pela vingança que explode, pela desesperação ante a injustiça que parece perpetuar-se.¹²⁵

A interculturalidade em Paulo Freire, então, tem como referência não apenas a compreensão de que há diferenças entre as culturas e tensões entre elas, mas, sobretudo, a valorização das relações interculturais, que pressupõe a dialogicidade e a eticidade. Relações de respeito que se dimensionem como uma síntese cultural, viabilizando a dinâmica criadora do processo de produção cultural. Neste sentido, passa a ser importante, também, considerar-se o processo de hibridização cultural na produção cultural dos diferentes grupos sociais.

A teoria freiriana, dada pelas categorias fundantes construídas, possibilita a

¹²¹ FREIRE (2004, p. 75).

¹²² FREIRE (2004).

¹²³ FREIRE (2004, p. 71).

¹²⁴ FREIRE (2004, p. 72).

¹²⁵ FREIRE (1992, p. 156).

reflexão sobre o processo dialético de desumanização-humanização, numa perspectiva socioeducacional, perpassa pelo debate sobre a interculturalidade e se constitui na gênese da educação popular no contexto de Mangunde. Para que haja multiculturalidade é necessária a unidade na diversidade, para que os vários grupos oprimidos possam tornar-se mais efetivos em sua luta coletiva contra todas as formas de opressão. A interculturalidade, então, tem como referência não apenas a compreensão de que há diferenças entre as culturas e tensões entre elas, mas, sobretudo, a valorização das relações interculturais, que pressupõe a dialogicidade e a eticidade.

Assim, a interculturalidade, a cultura e o diálogo presentes no pensamento educacional de Paulo Freire têm dimensão crítica: problematizam a estrutura social vigente, evidenciando as relações de poder; têm como ponto de partida as pessoas que sofrem um histórico processo de submissão e subalternização; preocupam-se com práticas de desumanização e exclusão que privilegiam uns sobre outros; naturalizam a diferença e ocultam a desigualdade social e têm suas raízes nas discussões políticas postas pelos movimentos sociais.

Figura 23 – Mosaico moçambicano de diferentes cores e formatos



Fonte: Arquivo pessoal

5 MOSAICO CONSTRUÍDO ENTRE UM POVO ALEGRE, DIVERTIDO E COMUNICATIVO

Un ragazzo indossa una camicia di una delle squadre di calcio della città, chiamato Società Sportiva Napoli, calci una palla con abilità contro il muro che sembrava inseguire il sogno di marcare un gol in stadio di calcio San Paolo, mi ha invitato a giocare a calcio; la signora che torna a casa carica di borse della spesa, gli anziani ei giovani che vogliono parlare con te, o avrebbero potuto soprattutto vedono in me una persona disposta ad ascoltarli.

Neste capítulo são descritos contextos e narradas situações vividas na Itália, na cidade de Nápoles, num bairro da periferia chamado Scampia. Nápoles, cidade de luz e de trevas. Ver, escutar e sonhar são os verbos adotados com muita intensidade nesse processo de construção, conjugando e relacionando as experiências educativas onde nascem, nesta cidade, as fronteiras do desumano.

5.1 Nápoles, uma sedutora cidade de luzes

Em agosto de 2011, depois de viver em Moçambique, cheguei a Nápoles, uma cidade situada na parte meridional, na região da campanha, localizada ao sul da Itália. Em população e desenvolvimento econômico é considerada a terceira maior do país, depois das cidades de Roma e Milão.¹ Minha nova missão e desafio foi ajudar a incrementar um novo projeto educativo lassalista em um bairro chamado Scampia.

A sensação ao chegar nessa cidade foi semelhante à do viajador Arthur John Strutt², que afirmou ao chegar a Nápoles: “Estou finalmente aqui. Um provérbio italiano diz: - Depois de veres Nápoles já podes morrer! Mas eu digo: - Vi Nápoles e vivi – porque aqui vale a pena viver”. Era um momento de muita alegria e gratidão. O que motivou ainda mais estudar e aprender com rapidez o idioma italiano. Meu sonho era conhecer a Itália, e esse sonho foi além.

Lembrei-me do período em que era estudante do Ensino Médio, quando nas aulas de História, aprendi que Nápoles era uma cidade muito antiga. De fato, foi fundada pelos gregos no século VIII a.C., e conquistada pelos romanos em 328 a.C.

¹ ENCICLOPÉDIA BARSÁ UNIVERSAL (2007. p.4133).

² Filho do pintor de paisagens Jacob George Strutt (1790-1864), um aluno de seu pai, vagou com ele na França e na Suíça antes de chegar à Itália, em 1831, tanto para se estabelecer em Roma. “Eccoci finalmente qui. Un proverbio italiano dice: – Vedi Napoli e poi muori!, ma io dico: – Vedi Napoli e vivi – perché c'è molto qui degno di essere vissuto.” SCOPRI L'ITALIA (2014, tradução minha).

Foi importante cidade do império romano, possuindo, inclusive, residências de imperadores, artistas e pessoas de classes abastadas de Roma³. Mesmo “começando pela história da colonização, primeiro pelos gregos, depois pelos romanos, normandos e depois deles os espanhóis e, mais tarde, italianos”.⁴ Sua rica história reflete, ainda hoje, através do legado deixado por muitos povos e culturas, reforçando a ideia de que o napolitano tem no coração riquezas de todas essas culturas que se misturaram.

Figura 24 – Vista panorâmica da baía e cidade de Nápoles - Itália



Fonte: Fabio Cito

Desde o primeiro momento senti o carinho das pessoas na escola onde iria trabalhar e confirmava-se a tese de que o povo napolitano é acolhedor, é alegre, é devoto e cheio de vitalidade, pois a cidade é banhada por um sol que lhe dá uma irradiante energia.

Vivendo em Nápoles, não demorei muito tempo para compreender o povo e a cultura. É o lugar no exterior que mais identifiquei com a cultura brasileira. Compreendendo a história da cidade, pude compreender progressivamente a cultura e o povo com suas luzes e trevas. Ao ouvir os relatos das pessoas vizinhas à minha

³ ENCICLOPÉDIA BARSÁ UNIVERSAL (2007, p.4134).

⁴ BRANCALONE (2014, tradução minha).

residência, ao falar da história, percebi que é uma cidade que viu de tudo, sobreviveu a quase tudo e conhecendo um pouco mais pude explorá-la, o que me conquistou e será difícil esquecer.

No convívio, chamaram-me a atenção as características e a facilidade do povo napolitano em estabelecer relações interpessoais, o que facilitou significativamente a construção de vínculos com alunos e professores na escola, contribuindo de forma natural para que eu fosse conhecendo novas pessoas e a cidade.

A comunicação oral não foi relevante, embora estudando diariamente, acontecia, mesmo com a dificuldade inicial de falar o idioma.

A gastronomia napolitana, além da massa e do café, merece destaque para a tradicional pizza italiana, que os napolitanos falam com orgulho ser Nápoles a terra da pizza. Observando a forma simples de prepará-las, questionava a diversos pizzaiolos⁵, o porquê de a pizza ser muito gostosa. O segredo, segundo eles, é a água napolitana, assim como o bom café deve-se a isso.

Nápoles é uma cidade fascinante, de uma indiscutível riqueza histórica, beleza natural extraordinária e a culinária indiscutível. Seu vasto patrimônio artístico e arquitetônico é protegido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, que incluiu, desde 1995, o centro histórico de Nápoles, entre os sítios do patrimônio mundial. A cidade também possui uma antiga tradição de ciência, graças às contribuições de muitos cientistas que fundaram algumas importantes instituições e centros de pesquisa, lembrando que a Universidade de Nápoles, fundada em 1224 por Frederico II da Suábia, é a mais antiga universidade não sectária no mundo, e o museu de ciência de *Ferrante Imperato* que, entre 1550 e 1631, foi um ponto de referência para os estudiosos de toda a Europa, cheio de excelência científica, hoje nos campos da biologia molecular e aeroespacial. Portanto, Nápoles além de ser o destino ideal para os turistas, também nutre um interesse específico pela cultura da ciência, da tecnologia e da natureza.⁶

O cotidiano e a arte de Nápoles correm por suas ruas e seus bairros repletos de vida e monumentos, especialmente nos bairros da *Sanità* e Espanhol, construídos em torno do ano de 1500, onde se encontra uma área popular cheia de

⁵ Profissional especializado no preparo de pizzas.

⁶ FUNDAZIONE CITTA DELLA SCIENZA (2014, tradução minha).

cores e folclore. Tomando a estrada principal chamada “*Spaccanapoli*”⁷, pode-se visitar a Igreja do *Gesù Nuovo*⁸, com sua fachada recuperada, até a Basílica de *San Domenico Maggiore Angevino*⁹, e começando a subir pela via *Duomo*¹⁰, a catedral magnífica. Renovada e recuperada várias vezes em função dos danos do terremoto de 1980, o *Duomo* se sobrepõe a edifícios existentes e tem o impulso para cima da fachada atual, construído por Enrico Alvino, arquiteto do século XIX.

Figura 25 – Praça do Plebiscito - Nápoles



Fonte: Arquivo pessoal

⁷ Spaccanapoli porque divide a cidade velha da cidade nova.

⁸ “A Chiesa del Gesù Nuovo foi construída como um palácio, em 1470. Os jesuítas transformaram o local em uma igreja, mantendo a fachada original do palácio. Ao longo dos anos, várias capelas e obras de arte foram adicionadas à igreja, criando uma mistura interessante de arte e arquitetura. Hoje em dia, é possível encontrar elementos arquitetônicos em estilo gótico e barroco junto com exemplares de arte sacra italiana, incluindo afrescos e esculturas.” IN CAMPANIA (2014, tradução minha).

⁹ “São Domingos Maior ou *San Domenico Maggiore* é uma igreja de Nápoles, localizada em uma praça de mesmo nome. Construída entre 1283 e 1324 por ordem de Carlos II de Anjou, o complexo Dominicano incorpora uma igreja pré-existente do século décimo. Depois dos terremotos do século XV, a igreja passou por inúmeras reformas e restaurações, as mais radicais no período barroco por Domenico Antonio Vaccaro, que modificou o estilo gótico original. No centro da praça há um obelisco com uma estátua de São Domingos (fundador da ordem dominicana) no topo. O monastério anexado à igreja tem sido o lar de importantes nomes na história da religião e da filosofia. Foi o local original da Universidade de Nápoles, onde Tomás de Aquino voltou para ensinar teologia em 1272. O monge filósofo Giordano Bruno também morou lá. Artisticamente, a característica mais notável são os afrescos de Pietro Cavallini na *Branccaccio Chapel* (1309).” IN CAMPANIA (2014, tradução minha).

¹⁰ Catedral da Igreja Católica.

Dentro dela se pode visitar a Capela do Tesouro de *San Gennaro*¹¹, que abriga, entre outros objetos sagrados, as relíquias do sangue do santo que mexe com a dimensão sobrenatural, associado à fé dos napolitanos.

É nesse lugar que os fiéis se reúnem para ver a liquefação miraculosa de uma ampola de sangue de *San Gennaro*, e segundo a população católica, afirma-se que até mesmo São Tomás de Aquino, teólogo mais comprometido com as demandas do racional, acreditava que uma pintura da crucificação na igreja de São Domingo Maior falou com ele. De alguma forma, em Nápoles, tudo isso faz sentido. O limite entre a realidade e o sobrenatural sempre é indistinguível.

Figura 26 – Cripta e liquefação do sangue de São Januário



Fonte: Arquivo pessoal

Espiritualizado e mais crente ao ver o processo de liquefação do Sangue de *San Gennaro*, pus-me a caminho, pelas ruas da cidade novamente, a *Piazza do Plebiscito*, emoldurado pela Basílica de *San Francesco di Paola*, que ecoa as formas no panteão romano e do Palácio Real, residência dos *Bourbons*. Entre os outros edifícios chamam a atenção o Mosteiro de *Santa Chiara*, com belas decorações do claustro das Clarissas, na Basílica de *San Lorenzo Maggiore*, que preserva testemunhos de estruturas greco-romanas no claustro interior, o Palácio Real

¹¹ “Januário é considerado um santo católico; é patrono de Nápoles, foi bispo de *Benevento*, no século três. De acordo com a tradição, Januário chamava-se *Prócolo* e pertencia à família patricia dos “*Ianuarii*”, consagrada ao deus *Jano*. Condenado à morte durante as perseguições de Diocleciano, é considerado santo e mártir tanto para as igrejas católicas como ortodoxas. É festejado no dia dezanove de setembro, quando supostamente se repete o milagre da liquefação de seu sangue, armazenado num relicário. Tesouro de São Januário, aclamado pela crítica internacional que a descreveu como um património único no mundo pela beleza artística e importância cultural.” MUSEO DEL TESORO DI SAN GENNARO (2014, tradução minha).

Capodimonte, com as galerias nacionais, coleciona obras de *Ticiano*, *Rafael*, *Correggio*, *Masaccio*, *Mantegna* e *Caravaggio*, assim como em vários museus, incluindo o *Museo Cívico Gaetano Filangieri*.¹²

Chama a atenção a intensa vida cultural dessa cidade dos ventos, bem como os seus museus. Também ao longo da *Galleria Umberto I*, repleta de cafés, cheia de vida, mesmo à noite, quando a cidade de Nápoles se torna a universidade dos músicos, das pizzarias, das *trattorias* e de boa companhia.

Figura 27 - Castelo do Ovo e Via do Tribunal



Fonte: Arquivo pessoal

Caminhando pelo Castelo do Ovo¹³, encontrei um cômodo com pinturas de paisagem da baía da Nápoles, o trecho luminoso do litoral que chamou a atenção em primeiro lugar dos gregos no primeiro século antes de Cristo. “Eles avistaram a

¹² SCOPRI L'ITALIA (2014, tradução minha).

¹³ “É o mais antigo castelo da cidade italiana de Nápoles, tendo desempenhado até o início do século XVI, as funções de palácio real dos soberanos de Nápoles. É um dos elementos que mais se destacam no célebre panorama do golfo de Nápoles. Na antiga ilha de *Mergelina* ergue-se o imponente *Castel dell' Uovo*. Uma das lendas napolitanas mais imaginativas iria traçar o seu nome para o ovo que Virgílio teria escondido dentro de uma jaula no porão do castelo. O local onde o ovo foi mantido foi fechado com bloqueios pesados e mantido em segredo. A partir desse momento o destino do castelo, juntamente com a de toda a cidade de Nápoles, tem sido associada à do ovo. As crônicas relatam que na época da *Rainha Giovanna I* o castelo sofreu danos consideráveis devido ao colapso do arco que une as duas pedras sobre as quais está construído e a Rainha foi obrigada a declarar solenemente que havia tomado medidas para substituir o ovo para evitar a propagação de pânico na cidade por medo de novos e mais graves desastres. O Castel dell'Ovo agora é a sede da Diretoria de Patrimônio Cultural e Paisagem Região de Campania, e assim tem sido ao longo do tempo, diante de muitas mudanças, cujos traços ainda são evidentes hoje.” ORLANDO (2014, tradução minha).

terra da costa de Nápoles e batizaram a colônia de *Cuma* por causa de *Kymi*, vilarejo na ilha grega de *Evia* de onde haviam zarpado. (Nápoles, Neapolis, a cidade nova, veio mais tarde). *Kymi* também fica em uma baía que sobe um morro íngreme”.¹⁴ Os cenários, antigos e novos, remetem-se um ao outro. Fomentava a minha imaginação filosófica, que a história do ocidente começaria com alguns gregos içando velas nas praias distantes, em busca de um lugar que lhes lembrasse do lar.

O famoso mercado natalino na *Via dei Tribunali*¹⁵, que corta ao meio a cidade antiga colonizada inicialmente pelos gregos, estava sempre em pleno funcionamento. Essa área agora é um aglomerado de ruas estreitas e sombrias, igrejas, pizzarias e lojas que vendem o famoso presépio napolitano. Existem incontáveis famílias e pequenos trabalhadores de argila em seu ofício de criar artesanatos representando a vida real do povo napolitano, como: o padeiro à pilha sempre colocando pães minúsculos no forno, o pescador com pequenos peixes prateados, além de estatuetas de craques do futebol e políticos, às vezes envolvidos pelas chamas vermelhas do inferno ou pimentas associadas às superstições do povo.

O antigo mosteiro de São *Martino*¹⁶, localizado acima da cidade, oferecia uma visão abrangente da baía de Nápoles, com uma vista estonteante, repleta de navios deslizando no porto sob o sol de verão, e a outra aberta para o imponente morro acima. Cativado pela mistura sedutora do terreno cercado por possibilidades de visões abertas. As casas apertadinhas e caindo aos pedaços, antenas parabólicas,

¹⁴ ENCICLOPÉDIA BARSÁ UNIVERSAL (2007, p.4136).

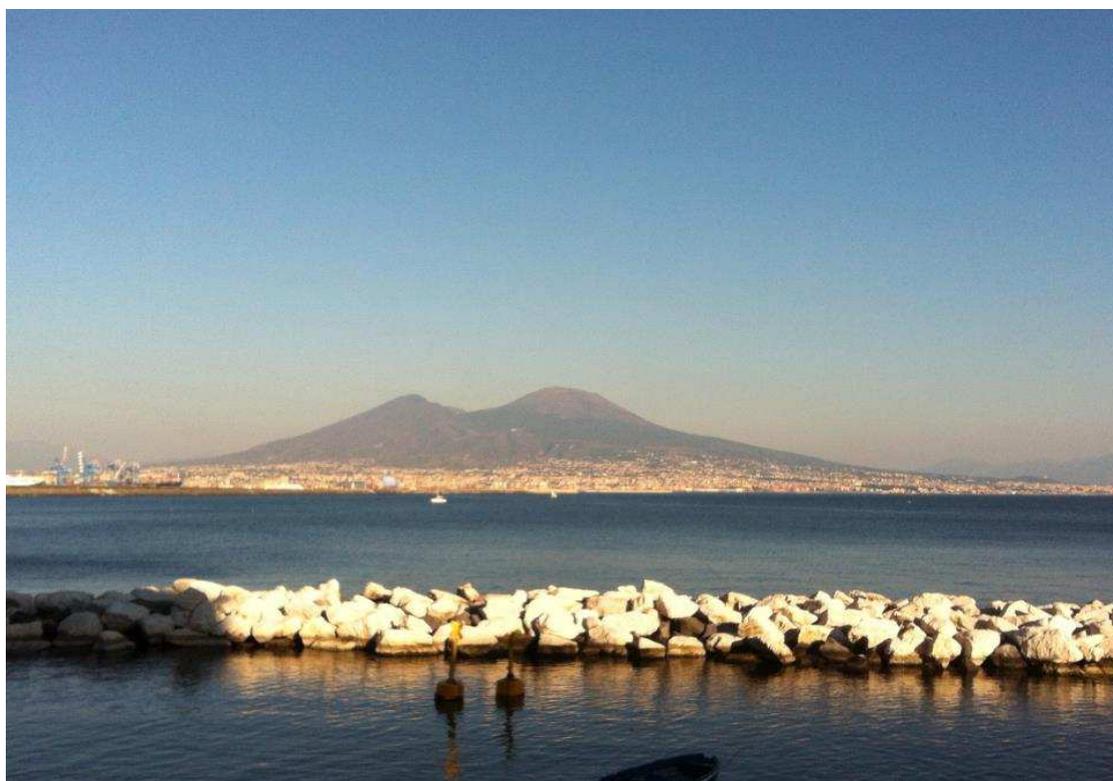
¹⁵ “*Via dei Tribunali*, assim chamada porque termina em frente a castel capuano (casa do século XVI, o palácio da justiça), que corresponde ao decuman antiga em toda a sua extensão para a antiga cidade de Nápoles, fundada pelos gregos no século V a.C. Ao longo do caminho você pode visitar as belas igrejas góticas, renascentistas e barrocas, numerosas casas obras-primas como a famosa pintura de *Caravaggio do Pio Monte Della Misericórdia*.” MAGGIORE (2014).

¹⁶ “O mosteiro napolitano, dedicado a São Martinho, bispo de *Tours*, foi fundado em 1325 a mando de Charles, duque de Calabria e filho de Robert da Cine. A enorme estrutura foi projetada pelo arquiteto Senese Tino di camaino e por Attanasio Primário que acompanharam de perto os cânones arquitetônicos da Ordem dos Cartuxos, a quem o mosteiro pertencia e as regras estabelecidas pelo seu fundador, São Bruno de Colônia. Pouco resta hoje da estrutura gótica original, que foi profundamente modificado por reestruturações sucessivas. Entre o final dos anos 1500 e 1600 todo o mosteiro foi completamente transformado pelas mãos de vários artistas. Somente as partes subterrâneas têm mantido a sua forma original e hoje abrigam a seção do museu dedicada à escultura. Nas cozinhas antigas também se pode encontrar a “*Sezione presepiale*” que abriga modelos de cenas da natividade de Cristo. Outras participações do museu incluem esculturas, copos, a galeria localizada no convento, e uma coleção de pinturas napolitana do século XIX. De dentro do museu e do mosteiro é possível desfrutar de vistas espetaculares sobre a baía de Nápoles e as colinas do *Vomero*.” MAGGIORE (2014, tradução minha).

os pináculos das igrejas com plantas brotando de suas cúpulas, o porto industrial e, ao longe, o monte Vesúvio.

Nesse antigo mosteiro observam-se as paredes pesadas com detalhes em mármore, obra de *Cosimo Fanzago*¹⁷, mestre escultor do barroco napolitano. O mármore foi detalhadamente esculpido em maçãs maduras, flores decoradas, formadas por curvas sugerindo genitálias masculinas e femininas. Até mesmo no claustro encontra-se outra essência inescapável de Nápoles: a união de sexo e morte.

Figura 28 – Baía de Nápoles e monte do vulcão Vesúvio



Fonte: Arquivo pessoal

Tudo isso talvez seja por causa da localização da cidade, pois está instalada em uma baía ampla que parece cenário de cinema perfeito, onde à frente da baía se

¹⁷ “Ativo principalmente em Nápoles, ele é considerado um membro original do barroco napolitano que adota os elementos inovadores, colocando-os em uma distribuição espacial ainda ligada à tradição do século XVI. Oriundo de uma pequena cidade no *Val Seriana*, chegou a Nápoles em 1608, supostamente a primeira comissão de algum significado é que para a construção da Capela de São Francisco Xavier, na igreja do *Gesù Vecchio* (1632). No mesmo ano, ele foi envolvido em atividade fervorosa da *Certosa di San Martino*, onde fez as estátuas de *San Bruno*, *San Pietro* e *San Martino*, 5 de 7 bustos dos Cartuxos no grande claustro e várias obras de modernização do complexo que afetou a fachada da capela de São Bruno e da pavimentação do coro e a nave. Morreu em 1678 em Nápoles, onde ele foi sepultado na igreja de *Santa Maria d'Ognibene*.” MAGGIORE (2014, tradução minha).

encontra a charmosa Ilha de *Capri* e suas primas mais pobres, *Ischia* e *Procida*, e o vulcão ativo mais famoso do mundo nos arredores da cidade, o Vesúvio.¹⁸

Com uma abertura de 4 quilômetros de diâmetro, não é à toa que é o vulcão mais estudado e monitorado ao mundo. Não se registra atividade do vulcão desde 1944, ainda assim, quase 600 mil pessoas (em 18 cidades) moram ao pé do monte, área denominada de zona vermelha, com cerca 200 Km².¹⁹

O que realmente impressiona é o fato que o vulcão do monte Vesúvio ainda se encontra ativo, o que tem provocado um inescapável “*memento mori*”.²⁰

5.2 Nápoles, uma cidade onde “reina” a ilegalidade

Nápoles é uma cidade de fortes contrastes relacionados aos problemas sociais e culturais, além de oferecer uma rica história cultural e um povo alegre que arruma sempre um “jeitinho” para tudo, porém, também é conhecida como a “terra da ilegalidade”.²¹

Ao viver e transitar pela cidade, imediatamente chamou-me a atenção o trânsito turbulento e as buzinas berrando o tempo todo, muito semelhante ao que ocorre em Moçambique e em outros países da África. A falta de educação e respeito

¹⁸ “Vesúvio é, provavelmente, não só o mais famoso, mas também um, se não o vulcão mais perigoso na terra. O primeiro relato de testemunha ocular de uma erupção vulcânica que tem sido preservada chegou do Vesúvio: em 79 D.C., depois de um longo sono, o vulcão acordou com poder aterrorizante em uma erupção soterrou várias cidades romanas como Pompeia e Herculano sob vários metros de cinzas. Hoje, partes dessas cidades foram escavadas e estão entre os mais notáveis sítios arqueológicos do mundo, o que nos permite ter uma excelente ideia sobre a vida dos romanos e da cultura, pois a vida e o tempo foram ‘congelados’ em questão de momentos. Geologicamente, o Monte Vesúvio, ou mais corretamente, o complexo *Somma-Vesúvio*, demonstra cerca de 400.000 anos de idade. Atualmente, o Vesúvio atinge a altura de 1.281 metros. Compreende o vulcão mais antigo, a *Somma*, cuja cúpula desabou (provavelmente durante a erupção de 79 D.C), criando uma caldeira, e o mais jovem vulcão, o Vesúvio, que desde então tem *re-grown* dentro desta caldeira e formou um novo cone. Embora em uma fase dormente, atualmente, o Vesúvio é um vulcão extremamente ativo, especialmente pelo seu estilo extraordinariamente variado de atividade: isso varia de emissão do havaiano-estilo de lava muito líquido, fontes de lava extrema, lagos de lava e fluxos de lava e erupções vulcânicas para erupções violentamente explosivas, que produzem grandes fluxos piroclásticos. Quando se pensa em vulcão Vesúvio, hoje, um aspecto é eminente: devido à densa população circundante e sempre escalando para mais alto em suas encostas, é certamente entre os vulcões mais perigosos da terra. Estima-se que em torno de 600.000 pessoas vivem na zona imediatamente ameaçada. Quando isso acontecerá ainda não é conhecido; é possível que o Vesúvio entrou em uma das suas fases duradouras normalmente século-longo de dormência, mas vulcões podem ser imprevisíveis. A situação no Golfo de Nápoles é ainda mais complicada pela presença de outro altamente ativo e potencialmente perigoso vulcão: *Campi Flegrei*, localizado sob grande parte da moderna cidade de Nápoles.” VULCANO DYSCORVERY (2014, tradução minha).

¹⁹ VULCANO DYSCORVERY (2014, tradução minha).

²⁰ Do latim: Lembra que és mortal.

²¹ Conforme palestra de BRACCESI (2011).

no trânsito são nítidos, seja pelo não uso do cinto de segurança, ultrapassagens por todos os lados, estacionamentos em qualquer lugar. Há, ainda, muita imprudência por parte dos adolescentes, que pilotam, sem capacete, motocicletas pequenas, correndo pela contramão por ruas escorregadias de mão única, reforçando a fama de “terra da ilegalidade”.

Napolitanos falando e gritando o dialeto carregado pelas ruelas, cheias de roupa secando nos varais entre os prédios antigos, pequenas capelas de Nossa Senhora com azul neon e flores de plástico nas paredes dos palácios, igrejas dos Freis Franciscanos decoradas com crânios esculpido, imigrantes africanos vendendo produtos ilegais, passageiros andando de ônibus sem pagar, e, em todos os cantos, por conta do cheiro de café forte, de pizza, de marisco fresco e a brisa soprando do mar, ficavam imediatamente claras quais eram as forças que estimulavam este caos magnífico na forma de ser dessa cidade: luz e trevas.

Um dos grandes problemas napolitanos é o lixo. Realmente, é algo crítico, tanto que o governo apelava ao exército para tentar dar conta das toneladas de lixo que inundavam as ruas da bela Nápoles e boa parte da sua periferia.

Percebi que era um problema grave e enraizado, e que causava muita vergonha aos habitantes, principalmente no verão, pois o mau cheiro nas ruas era insuportável. Pela convivência diária, e do que observava, entendi que o povo também carrega uma grande parcela de culpa, não separando o lixo para a reciclagem, sujando as ruas e/ou jogando lixo pelas estradas.

A Camorra é a principal responsável pela alta criminalidade organizada em Nápoles e na região da Campânia italiana, “é mais recente que o próprio sistema democrático italiano”.²²

A Camorra é o único fenômeno mafioso proveniente de um meio urbano. Seu lugar de nascimento é Nápoles, Itália; a data, em torno do início do século XIX. A Camorra controla de perto o território, e é muito integrada ao tecido social, sobretudo junto às camadas mais pobres. Imagina-se que conte atualmente com cerca de 110 famílias operacionais e cerca de 7000 afiliados.²³

Mas quais são os mercados mais rentáveis e as atividades da Camorra?

²² PIZZUTI (2011, p. 95, tradução minha).

²³ SAVIANO (2009, p. 53).

O primeiro é o de medicamentos, que podem ser combinados à extorsão e à usura, fabricação e comercialização de produtos e acessórios para marroquinaria ilícita e roupas falsificadas são outras áreas importantes que delineiam o grande mercado falsificado, não apenas produtivo, mas também de mau alarme social, tão facilmente praticável. É significativo, na Campânia, o campo de infiltração e condicionamento da Administração Pública. Outro campo fértil é o de lavagem de dinheiro e reinvestimento de lucros ilegais por meio de representantes legais, empresas e locais públicos, mas, especialmente, o investimento é direcionado à realidade empresarial de hoje com potencial para a infiltração de grupos criminosos, uso de violência e capacidade de intimidação de forma oculta.²⁴

Para o escritor e pesquisador do observatório sobre a Camorra, Roberto Saviano, “esta é uma incrível e perturbadora organização criminosa no mundo dos negócios e termina sob o signo das mercadorias, do fim de ciclos de vida e linhas de produção”.²⁵ E nos ajuda a compreender o funcionamento da Camorra em Nápoles e na região da Campânia.

As mercadorias “frescas”, logo que nascem – objetos de plásticos, roupas de grife, videogames, relógios – desembarcam diariamente no porto de Nápoles para serem armazenadas e escondidas em prédios propositalmente esvaziados para isso. Já as mercadorias “mortas”, vindas de toda a Itália e de boa parte da Europa, sob formas de resíduos químicos, material tóxico e até mesmo cadáveres e esqueletos humanos, são clandestinamente “despejados” na região da Campânia. E lá contaminam, dentre toda a população, os próprios *boss* da Camorra, que constroem, sobre aqueles terrenos, suas mansões luxuosas e nababescamente absurdas - *villas hollywoodianas*, verdadeiras catedrais de cimento ornadas com os mais preciosos mármore – que não servem somente para demonstrar a conquista do poder, mas também para revelar utopias delirantes, pulsões messiânicas e obscurantismos milenares.²⁶

Essa é a Camorra que atualmente habita Nápoles, ou melhor, um sistema.

De um lado, uma organização empresarial com impressionantes e até inimagináveis ramificações por todo o planeta, uma mancha cinzenta que está se espalhando como um vírus letal, na qual é difícil distinguir quanta riqueza é produzida diretamente com sangue e quanta por meio de fraudulentas operações financeiras. De outro lado, um fenômeno criminoso profundamente influenciado pela espetacularização midiática, na qual os *boss* inspiram para se vestirem e se deslocarem como estrelas de cinemas e criaturas do imaginário coletivo.²⁷

A partir de observações, sem valor agregado, esse ‘sistema’ é um fenômeno criminal que só chama a atenção aparentemente em ocasiões de prisões ou derramamento de sangue, porém, normalmente é ignorado ou metaforicamente as

²⁴ MIGLIACCIO (2014, tradução minha).

²⁵ SAVIANO (2009, p. 13).

²⁶ SAVIANO (2009, p. 15 -16).

²⁷ SAVIANO (2009, p. 17).

peças fazem de conta que não viram nada, principalmente quando ligado ao tráfico de drogas. Motivo pelo qual esses problemas não são resolvidos e continuam crescendo na sociedade napolitana.

Nesse sentido, o crime organizado se estende por um caminho de longa data, de mais de um século criando territórios difusos, atividades ilegais, e financiamento a instituições públicas, enraizado localmente, mas projetado a nível internacional por uma rede de tráficos, inculturada em camadas sociais com população de classe média-baixa e é capaz de incorporar em seus projetos junto à burguesia e a empresários.²⁸

Para Migliaccio²⁹, “a Camorra é fortemente capaz de infiltrar-se na esfera de negócios, para penetrar no campo da produção de Campânia e poluir os segmentos de mercado especialmente rentáveis, como o ciclo de resíduos”. Perversa e penetrante, a Camorra é “um fenômeno parasitário de dimensões globais elevadas a nível regional, de modo a constituir um obstáculo pesado sobre as perspectivas de desenvolvimento ordenado”.³⁰

Figura 29 – Ilegalidade em Scampia: Jovens andando de moto sem capacete e lixo pelas ruas



Fonte: Enrico Müller

O sistema de estrutura é fluido, policêntrico e conflituoso, capaz - a sua grande força -, de pagar as formas mais estruturadas de associação com o crime. Nápoles parece resistir ao “modelo de *gangster*”, caracterizado por equilíbrios instáveis e um

²⁸ PIZZUTI (2011, p. 95, tradução minha).

²⁹ MIGLIACCIO (2014, tradução minha).

³⁰ MIGLIACCIO (2014, tradução minha).

turn-over rápido de alianças e conflitos. Mas é na periferia da cidade, que se registra a expressão mais avançada do “sistema da criminalidade”, onde o sistema evoluiu para um modelo empresarial da Camorra, com alcance transnacional ilícito, com grande capacidade de infiltração em áreas rentáveis da economia e da força militar indiscutível, exercendo uma enorme pressão sobre o território criminal, com a conivência de grandes setores da sociedade civil.³¹

A situação agora parece ser caracterizada por uma globalização constante das várias formas de grupos criminosos, principalmente no mercado ilegal de drogas. As necessidades relacionadas com a lavagem de dinheiro empurram o clã a olhar cada vez mais para fora do contexto local e entrar em sintonia com o território nacional italiano e no exterior.³²

Uma interação entre o global e o local é o que parece ser exercida pela Camorra hoje. Moderna e globalizada, mais uma vez mostra seu oportunismo e sua capacidade de adaptar-se ao tempo.

5.3 Ler sobre Scampia, ler em Scampia e viver em Scampia

Minha missão e residência em Nápoles deu-se entre julho de 2011 a agosto de 2013, justamente em Scampia. Um bairro no subúrbio ao norte de Nápoles, conhecido por toda a cidade como o lugar de crimes e tráfico de drogas. Em tese, em Scampia “está instituída e fixada uma instituição ou sistema chamado, Camorra”.³³

Está sempre

No primeiro plano das notícias criminais, por ser o emblema de um dos mais degradados e problemáticos bairros da cidade, para alguns. Dizem que o mesmo ocupa o primeiro lugar na Europa em termos da quantidade de drogas vendidas no varejo e do tráfico de drogas.³⁴

É também definido

Como um bairro com o maior número de população jovem da Itália, mas também com uma percentagem elevada de abandono escolar, bem como o maior comércio europeu de drogas em mercado aberto, em cerca de 4 km quadrados para 100 mil habitantes (...). É nesse bairro de Nápoles que se

³¹ MIGLIACCIO (2014, tradução minha).

³² MIGLIACCIO (2014, tradução minha).

³³ ZAGARIA (2014, tradução minha).

³⁴ ZAGARIA (2014, tradução minha).

encontra o maior índice de desemprego, com 55,7% da população (...). É onde a Camorra impõe a sua lei de violência, abuso e ilegalidade (...).³⁵

Lendo a história de Scampia, ficou evidente que entre 1962 e 1975, foram construídos edifícios residenciais, que hoje se tornaram notórias “velas”. O nome surge a partir de sua forma triangular, que lembra a de uma vela, larga na base e se reduz conforme vai subindo aos andares superiores.³⁶

Projetadas pelo arquiteto Franz Di Salvo, faziam parte de um projeto de habitação que focava o desenvolvimento da região norte da cidade de Nápoles, ou seja, era necessário construir em função do crescimento populacional da cidade. Representavam um projeto de vanguarda social nessa área, com centros sociais, espaço de jogos e outras estruturas para a socialização das pessoas do bairro.³⁷

Figura 30 – Mosaico das habitações de Scampia



Fonte: Enrico Müller

Várias causas levaram a que hoje se chame de gueto, principalmente o terremoto de 1980, que levou muitas famílias desabrigadas a ocuparem acomodações nas velas ilegalmente: isso significava que havia várias culturas entrelaçadas, como prevalece nessa cidade a ilegalidade. A esta

³⁵ MÜLLER (2011, p. 04, tradução minha).

³⁶ BROTTTO (2014).

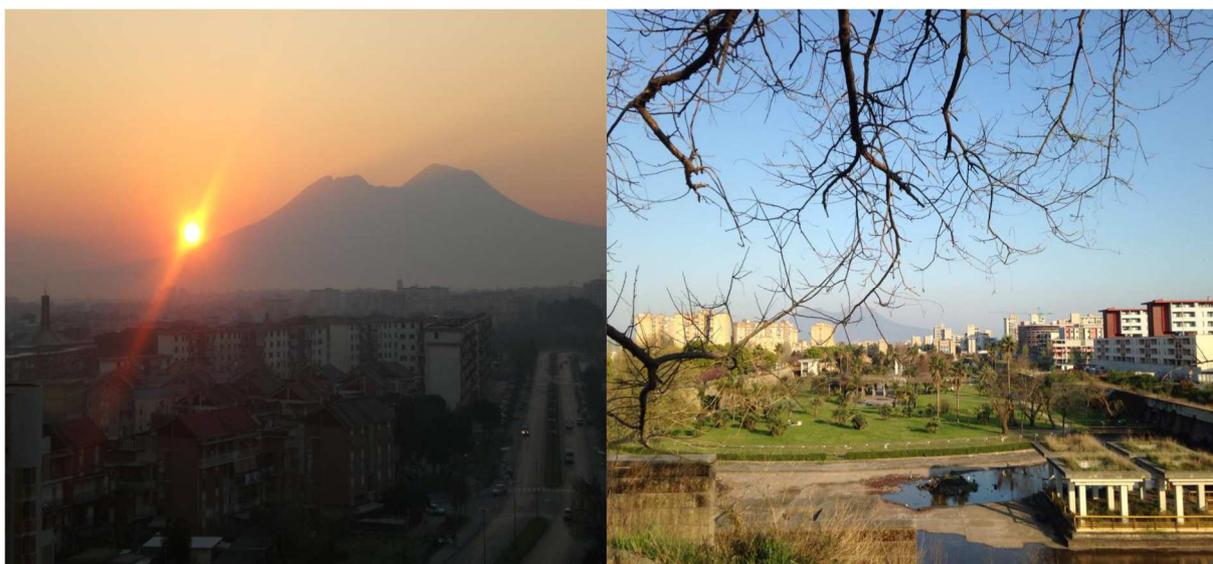
³⁷ BROTTTO (2014).

combinação de eventos negativos associa-se a total falta de presença do Estado. A primeira delegacia foi inaugurada em 1987, após 15 anos da entrega da habitação. A situação deixou a população em estado de abandono, como que num campo aberto para a delinquência. Os jardins passaram a ser o ponto de encontro dos traficantes de drogas, as avenidas em pistas para corridas de rua, os salões dos palácios começaram a atrair multidões de viciados de toda a cidade, da província, da região, e de toda a Itália. Desta forma, a Camorra se tornou receita para a única atividade de negociação em incontáveis milhões de euros, todos claramente nas mãos do organizado submundo, que tem provocado, nos últimos anos, crescente número de assassinatos sangrentos e guerras entre traficantes.³⁸

Lendo sobre Scampia, posso dizer sem medo de contradições, que é o resultado das péssimas escolhas dos governantes do Estado, que os cidadãos cumpridores da lei estão pagando. Percebi nitidamente em Scampia que há uma maioria de pessoas honestas e é, atualmente, a área urbana com a maior densidade de associações na Itália. Um bairro onde a sobrevivência por meio da lei é um ato de coragem, onde as pessoas têm como único desejo viver uma vida normal, mas são forçadas à luta todos os dias contra um inimigo muito mais forte e inescrupuloso.

Atualmente, as velas são edifícios em decadência ainda ocupados em algumas áreas pelo tráfico de drogas, enquanto a ideia inicial foi perdida e onde centenas de famílias deveriam integrar e criar uma comunidade, com grandes possibilidades e maneiras de viver um modelo real de bairro.

Figura 31 – Vista panorâmica do bairro e do parque central de Scampia



Fonte: Enrico Müller

³⁸ BROTTTO (2014, tradução minha).

É uma realidade “onde o bem e o mal vivem juntos, e um se encontra com o outro”.³⁹ É um lugar simbólico, que apresenta as duas cidades de Nápoles:

Parte das habitações e apartamentos são populares, iniciados pela agregação cultural de certa excelência e parte ocupada por grupos aparentemente submersos na realidade, operando a criminalidade que controla o tráfico de drogas.⁴⁰

É notório o estigma mediático da população. Todavia, fazendo a escolha de viver em Scampia, não pude ignorar a população honesta que sofre com esse estigma em sua pele, que é a rotina de todos.

Vivendo em Scampia, com toda a poesia da bela cidade de Nápoles, bairro formado por ruas repletas de pessoas que têm sempre uma palavra de ânimo para todos, os gritos brincando com a musicalidade do sotaque típico de Nápoles, muitos dos edifícios que circundam o centro de Nápoles repleto de vielas estreitas, ao olhar em uma das mais belas baías do mundo sob o reinado do Vesúvio, Scampia assume um tom diferente: grandes espaços verdes, estradas pouco transitadas, um bairro decididamente arejado. À primeira vista, parece um bairro de uma cidade escandinava, se não fosse pelo clima ameno e pelo que os meios de comunicação ao redor do mundo dizem.

No primeiro trimestre vivendo em Scampia, as manchetes dos jornais e telejornais eram voltadas para a enorme e generalizada criminalidade, que fez dela uma das principais praças de tráfico de drogas em toda a Europa, sob a sombra de construções arquitetônicas imensas, e apontou as chamadas para as velas. Uma dimensão paralela dentro deste bairro, onde, mesmo se você é “quadrado” da cabeça aos pés, terá sempre alguém para acompanhá-lo.

As velas nasceram como uma grande obra arquitetônica e depois deixaram-se decompor, e os que vivem lá, famílias pobres e famílias de trabalhadores honestos, simplesmente não querem tudo isso. Em Scampia o trabalho mais difícil para mim, que fui a esse lugar com a presunção de querer conhecer este mundo, não foi falar com as pessoas, mas encontrar e transmitir coisas boas que permeavam nesse lugar.

³⁹ PIZZUTI (2011, p. 20, tradução minha).

⁴⁰ PIZZUTI (2011, p. 21, tradução minha).

Confrontar-me e querer ver mais do que o olhar de todos era o que me desafiava: mais do que ser a sentinela da Camorra, que já fazia isso, fui desafiado a não comprar ou aceitar fazer o que eles queriam. Poderia ser considerado um policial, um jornalista, ou talvez estrangeiro, como eu, que estaria disposto a desembolsar dezenas de euros em troca de informações falsas sobre o tempo, sobre essa realidade.

Um menino vestindo uma camiseta de uma das equipes de futebol da cidade chamado *Società Sportiva Napoli*, chutava uma bola com habilidade contra a parede como que perseguindo o sonho de marcar um gol no estádio de Futebol *San Paolo*, convidava-me para jogar futebol; a senhora que chega em casa carregada com sacos de compras, as pessoas idosas e os jovens que querem falar com você, poderiam, acima de tudo, ver em mim uma pessoa disposta a ouvi-los.

Figura 32 – O sonho de um menino de Scampia...



Fonte: Enrico Müller

Senti e percebi o tempo todo que a primeira instituição a ser desenvolvida dentro de mim era a audição, via-me sem forças para mudar algo, e continuava como sempre: escutando.

Numa realidade isenta de uma lei verdadeiramente eficaz contra a corrupção e a máfia, ao sistema da Camorra, é permitido o controle sobre tudo e todos. Um

bairro que se tornou conhecido por qualquer pessoa ser envolvida no sistema ou conhecida pela crônica criminal da televisão, de documentários e de livros.

O parque, localizado no centro de Scampia, é atravessado por viciados de toda a Itália, que iam até lá porque o grama de droga ilícita era vendido a um preço bem inferior. E, por vezes, eram encontrados mortos pela overdose.

Havia uma loja fictícia, onde os traficantes eram organizados em turnos reais. Perene desemprego, principalmente entre os jovens, que sofriam uma “depressão crônica” e uma total falta de confiança no futuro.

Figura 33 - Parque de Scampia, centro de consumo de drogas ilícitas



Fonte: Enrico Müller

Nessas situações ocorria o recrutamento de soldados da Camorra: os jovens eram contratados com um salário muito maior do que a de um garçom em uma pizzeria ou um trabalhador de qualquer negócio, no entanto, muitas vezes eram pagos com a prisão ou derramamento de sangue. Abandonavam a escola antes dos 16 anos, com a promessa de uma carreira rápida, e de alcançar uma posição de prestígio e respeito entre os demais.

Como um banho de água fria, a realidade fazia-me sentir o quão difícil era tirá-los desse mundo, convencê-los a tomar um caminho escolar de imediato fazia-se ver como apenas uma miragem de riqueza, pois muitas vezes não chegavam a tempo pelo fato de que muitos deles acabariam na cadeia ou mortos. E os edifícios cinzentos, continuavam a permanecer com a cortina escura.

Dessas paredes brotam gritos de raiva e de esperança da população e, principalmente, das famílias. “Eram os murais das cores pungentes de muitos artistas que querem tornar o espaço ainda mais arejado. Salpicos de cor que falam de vítimas inocentes e ideias para um futuro melhor.”⁴¹

Figura 34 – Laboratório de fotografia no projeto *Io Valgo*



Fonte: Fabio Cito

Expressão essa que saía em forma de música *rap* em um dos poucos alto-falantes de um aparelho de som e que se tornava a voz de um novo protesto, um protesto em harmonia com o dos muitos grupos de compromisso político, social e educacional que querem um futuro melhor para todos. Muitas vezes eram ignorados, mas mesmo assim, continuavam a batalha com a coragem, e com o desafio provocar a mudança nas pessoas dentro desse sistema.

⁴¹ SAVIANO (2009, p. 30).

6 PROJETO EDUCATIVO *IO VALGO*

O que me instigou, o que me afetou, intrigou, perturbou desde a minha chegada foram as seguintes perguntas:
O que é uma escola de segunda oportunidade?
Que diferencial educacional o projeto *Io Valgo* promove nesse contexto?
Enfim, o que se ensina na *Casa Arcobaleno*?
O mais curioso era saber por que tantos professores, pesquisadores, estagiários, voluntários da Itália e União Europeia, e até mesmo Irmãos Lassalistas tinham curiosidade ou a necessidade de estudá-la, observá-la, entendê-la, vivê-la?
O que será que eles descobriram? Que experiências tiveram?

Figura 35 – “Jovens em caminhada” no projeto educativo *Io Valgo*



Fonte: Arquivo Pessoal

Sonhar, participar, intervir e, hoje, refletir sobre o Projeto *Io Valgo* (Eu tenho valor), numa escola de segunda oportunidade para jovens com abandono escolar, eis como se caracteriza este capítulo, também subsidiando pela abordagem freiriana, em especial quanto às opções pedagógicas com ênfase no diálogo e na esperança.

6.1 O espaço de uma fenda é o suficiente para reavivar a vida

Em uma visita a Scampia, em 1990, o então Papa João Paulo II, em seu discurso, disse: “não é preciso escolher o mal, mais!”. Diante dessa indicação pastoral, os Irmãos Lassalistas, junto com várias Congregações Religiosas e

Organizações Não Governamentais – ONGs, iniciaram projetos e trabalhos sociais.

Em 2006, fundaram o Centro Educativo Lassaliano, que pôde ser uma presença de serviço educativo a jovens adolescentes, um modelo de vida comunitária e missionária em Scampia, longe dos refletores midiáticos, vizinhos a uma assistência humana e educativa, com objetivo claro, que era sustentar seus projetos no caminho da vida.

Ao fundarem o Centro Educativo Lassaliano, também chamado de Casa Arcobaleno⁴², os Irmãos Lassalistas fundaram a Cooperativa Social *Occhi Aperti*⁴³ sendo exigência legal ser uma mantenedora, o que dá responsabilidade legal para desenvolver projetos educativos com apoio e financiamento de ONGs e órgãos governamentais da União Europeia.

Figura 36 – Centro Educativo Lassaliano – Casa Arcobaleno - Scampia



Fonte: Enrico Müller

O Centro Educativo Lassaliano tinha como foco a educação solidária e inclusiva, fixada na *Via Ghisleri*, 45, na zona central do bairro de Scampia. O projeto desenvolvido para atingir essa missão foi o Projeto *Io Valgo* significa “Eu Tenho Valor”. Esse projeto visava

Acompanhar um grupo de adolescentes, homens e mulheres, para se tornarem protagonistas do próprio crescer, em um processo educativo que coloca ao centro a pessoa, a relação educativa, o grupo, e proporcionar-lhes meios para um crescimento humano, cultural, profissional e social, reforçando o caráter e a relação consigo mesmos, a autoestima, educando

⁴² Casa Arco Íris.

⁴³ Cooperativa Social Olhos Abertos.

para a cidadania e legalidade, a cultura de trabalho, e reforçando a relação com o outro.⁴⁴

Promovendo os direitos e as oportunidades dos adolescentes, *Io Valgo* tem a missão de combater o abandono escolar precoce e promover práticas educativas inclusivas, para dar sentido à vida dos jovens, não só no que diz respeito à educação, mas também para serem cidadãos que contribuem para a mudança do contexto social onde estão inseridos.

No contexto de dispersão x pobreza x crime... A esperança

Scampia é um bairro napolitano que se alimenta de seus filhos, como é relatado por Barra:

Aqui os jovens morrem. Em nossas famílias, as famílias dos nossos jovens têm flores finas de vítimas de assassinatos, 18 anos, 17 anos, as pessoas vão para a cadeia nesta idade, adolescentes viúvas aos 19 anos de idade, crianças órfãs, mesmo antes do nascimento. Nós não estamos falando sobre questões filosóficas, mas sobre a dura realidade. Scampia é um bairro da Itália onde tudo isso é uma das melhores hipóteses; os jovens que estão na prisão por assassinato são trinta vezes superiores aos de Palermo, sessenta vezes a mais que Milão. Estamos em uma situação em que existem milhares de indivíduos cuja vida é a morte: as mortes na cadeia civil acabam com tiro na rua, acabam em uma calçada morto pela estrada, acabam em uma cama de hospital morto por droga. E isso não é algo que eu vejo com as curvas harmoniosas de uma meta, a uma distância, não! Isso é o que eu vejo lá em baixo das casas, meus vizinhos, minha situação.⁴⁵

No bairro onde nasceu o projeto *Io Valgo* (eu tenho valor) ocorrem diferentes tipos de exclusão social. Pode-se encontrar facilmente a “cultura da pobreza”. Uma pobreza que é passada de geração em geração, além de situações graves de marginalização que se escondem atrás de algum bem-estar, um bairro com a maior presença de crime organizado e altas taxas de desemprego. Em geral, os jovens que chegavam à *Casa Arcobaleno* eram atingidos diretamente pelos problemas sociais da geografia urbana, nomeadamente chamados de desemprego, analfabetismo, disseminação do trabalho ilegal, alta taxa de reprovação e evasão escolar (antes dos 16 anos de idade), elevado número de mães solteiras, alto

⁴⁴ PROGETTO IO VALGO (2008, p. 02, tradução minha).

⁴⁵ BARRA (2004, p. 89, tradução minha).

número de crianças que estão sendo tratadas nos tribunais de menores, altas taxas de criminalidade, condenações penais e penas de prisão doméstica.⁴⁶

Nápoles é a cidade onde, apesar dos muitos projetos, o fenômeno do abandono escolar precoce continua a ser uma preocupação. A prevenção diz respeito a 1% a 2% das crianças da escola primária, 30% dos jovens em idade escolar média, que não concluíram o Ensino Fundamental, e 40% dos jovens desistem no primeiro ano da Educação Superior.⁴⁷

Figura 37 - Jovens estudantes da Casa Arcobaleno no parque central de Scampia



Fonte: Fabio Cito

De acordo com Cesare Moreno⁴⁸, os dados de dispersão nos dizem que “todos os anos há cerca de 880 crianças e jovens fora da escola napolitana”. Os jovens devem ter a liberdade de estudar, mas não se trata só de liberdade: estes jovens não podem acumular perdas, e nem podem cair de forma temporária, mas evitar “o início de uma cadeia que os levará a acumular ódio, ressentimento e falta de vontade”.

⁴⁶ BRIGHETTI (2006).

⁴⁷ CAPPELLACCI; PACITTI (2006).

⁴⁸ MORENO (2001, tradução minha).

A principal preocupação era saber, quais as causas de os jovens estarem fora do sistema escolar. Seriam causas a pobreza material, a exclusão cultural, a crise dos quadros de professores, a influência da Camorra, as políticas educacionais tradicionais e pobres de oferta atrativa aos jovens? Ou a rigidez disciplinar dessas escolas?

Das diversas escolas no bairro de Scampia que visitei, as propostas pedagógicas, em teoria, são inclusivas e “para todos”, mas, na prática, não conseguiam incluir a todos e ser “para todos”. Esse modelo de ensino era mais exclusivo que inclusivo, e muitos dos alunos eram vítimas do sistema da Camorra, que apresentava ofertas econômicas mais “atrativas” que as escolas.

Em alguns casos, o abandono era momentâneo, era um período de reorientação e, portanto, de aprendizagem. Mas se o abandono escolar fosse definitivo poderia ser o primeiro passo de um processo gradual de exclusão: a falta de formação significa estagnar-se na pobreza e mais exclusão social, desde muito jovens, e isso leva a produzir desperdício de recursos humanos, que, muitas vezes, resulta em maior número de jovens e adultos rebelando-se contra a sociedade.⁴⁹

A pobreza, a criminalidade, a exclusão e a dispersão escolar deveriam estar ligadas a uma energia positiva, a uma esperança de mudança, ao desejo de construir um futuro melhor a partir das novas gerações, proporcionando aos educadores e familiares desenvolver nos jovens o protagonismo. No projeto *Io Valgo*, os jovens eram desafiados a vivenciar esse processo educativo.

Participar do projeto *Io Valgo*

Io Valgo é um projeto de inclusão social e de recuperação de jovens que vivem o abandono escolar. É animado pela cooperativa social Olhos Abertos. Coordenado pelos Irmãos Lassalistas, conforme a proposta educativa lassalista, baseada em valores humanos e cristãos. É financiado pela União Europeia, em âmbito de projetos sociais, para a região sul da Itália. Tem o intuito de oferecer a melhor forma educativa aos meninos e meninas que já não se sentem “em casa” no curso de formação obrigatório, para que tenham a chance de renascer a partir do valor que eles mesmos possuem e não o reconhecem.

⁴⁹ BRIGHETTI (2006).

Promovendo os direitos e as oportunidades aos adolescentes, *Io Valgo* tem a missão de combater o abandono escolar e facilitar práticas educativas que auxiliem a melhorar a vida dos jovens, não só no que diz respeito à educação formal, mas também para serem cidadãos no contexto social onde estão vivem.

Durante os dois anos que atuei nesse projeto procurei conhecer muitas coisas e contribuir para a execução do projeto. O que ficou foram as experiências vividas, que agora teorizo a partir das observações, recordações construídas nesse período. O que me instigou, o que me afetou, intrigou, perturbou desde a minha chegada foram as seguintes perguntas: O que é uma escola de segunda oportunidade? Que diferencial educacional o projeto *Io Valgo* promove nesse contexto? O que ensina a *Casa Arcobaleno*? O mais curioso era saber por que tantos educadores, estagiários, voluntários da Itália e União Europeia, e até mesmo Irmãos Lassalistas, tinham a curiosidade ou a necessidade de estudá-la, observá-la, entendê-la, vivê-la? O que será que eles descobriram? Que experiências tiveram? Alguns idealizadores do projeto perceberam que

O que está faltando na escola parece ser um projeto de formação que una o crescimento e a aprendizagem, um modelo de ensino que se baseie em responsabilidade educativa de um grupo de professores, obrigatórios e regulares, uma rede coeducacional da escola, da família, dos estudantes evadidos da escola e do meio ambiente. Um projeto de inserção em meio à realidade dominada pela Camorra em Scampia e orientações sobre onde o aluno se reconhece, tendo o professor envolvido em uma autêntica atividade de produção e envolvimento afetivo cuja gênese e cujo progresso estão profundamente voltados para o educando, assim como para o trabalho e o estudo do aluno em vista da sua transformação.⁵⁰

Diante das vozes e olhares dessa realidade, além de desenvolver minha atividade educativa tive a sorte de conhecer, vivenciar e estudar este projeto, e conhecer alguns dos protagonistas, fazendo com que o projeto

Se enchesse de sentido/significado, para além da escrita intelectual e acadêmica". Tornando-o "um diálogo intenso do eu com o eu, com os outros, com a dúvida, com certezas, com o que sei, com o que sou, com o muito que tenho que caminhar, enfim, com a vida."⁵¹

O que segue é o resultado das minhas vivências e experiências, mas em palavras e textos escritos pelos protagonistas em mim, além do cotidiano do projeto,

⁵⁰ PROGETTO IO VALGO (2008, p. 04, tradução minha).

⁵¹ MARQUES (2001, p.145, tradução minha).

ou seja, uma viagem que me levou a conhecer os educadores e os jovens, além da realidade local.

De onde veio a ideia de *Io Valgo*

A ideia de *Io Valgo*, ou seja, eu tenho valor,

Nasce da necessidade, da experiência, da inteligência e no coração de alguns professores e Irmãos engajados com a educação e a evasão precoce da escola de jovens considerados indisciplinados ou difíceis num bairro com altas taxas de abandono escolar.⁵²

Figura 38 – Turma de estudantes do projeto *Io Valgo* – 2012/2013



Fonte: Enrico Müller

Io Valgo é um projeto de inclusão social e de recuperação de jovens em situação de abandono escolar. É animado pela cooperativa social olhos abertos. Coordenado conforme a proposta educativa lassalista, baseada em valores humanos e cristãos. É financiado pela União Europeia em âmbito de projetos sociais para a região sul da Itália. Tem o intuito de buscar a melhor forma educativa para proporcionar aos meninos e meninas que já não se sentem “em casa” no curso de

⁵² PROGETTO IO VALGO (2008, p. 03, tradução minha).

formação obrigatório, oferecendo-lhes a chance de renascer, a partir do seu próprio valor e não o reconhecem.

Esse projeto,

Nasce em Scampia em 2007, em sinergia com três escolas de ensino fundamental do mesmo bairro com o desejo comum, a fim de que nenhum menino esteja perdido ao longo do percurso escolar, ampliando a oferta de formação para aqueles que não concluíram o ensino fundamental e abandonaram a escola.⁵³

No projeto previsto é levada em consideração a história pessoal de cada estudante, fomentando experiências positivas de vida e oportunizando a possibilidade de renascer diante do fracasso tido até então.

Figura 39 – Momento de convivência entre educadores e educandos



Fonte: Arquivo Pessoal

Io Valgo: projeto de uma escola de segunda oportunidade lassaliana

O Centro Educativo Lassaliano assumiu essa proposta e surgiu como a primeira escola lassalista de segunda oportunidade na Itália, para atender jovens de Scampia com abandono escolar e ser uma resposta educativa para aquela realidade, incentivado pela proposta do parlamento europeu, que

Convida os Estados-Membros a desenvolverem formas de reintegrar no sistema escolar as pessoas que abandonaram a escola prematuramente, a

⁵³ PROGETTO IO VALGO (2008, p. 03, tradução minha).

partir da implementação de programas adequados, tais como as escolas de segunda oportunidade, com a oferta de um ambiente de aprendizagem atrativo, sendo capazes de ajudar os jovens a recuperarem a confiança em si mesmo e na sua capacidade de aprender.⁵⁴

A tarefa atribuída às escolas de segunda oportunidade era a de melhorar o acesso ao conhecimento,

Assumindo os melhores professores (e, se necessário, pagando-lhes salários mais elevados); ajustando o ritmo de instrução para as necessidades dos alunos; fornecendo novos incentivos e treinamento no local; utilizando recursos de multimídia; e organizando os alunos em classes menores.⁵⁵

As escolas de segunda oportunidade foram projetadas principalmente para áreas urbanas, em bairros afetados por inúmeros problemas sociais e econômicos, de modo que pudessem servir como centros de ensino básico para as comunidades envolvidas e participar plenamente em projetos de desenvolvimento local. Segundo esta abordagem, o projeto-piloto foi iniciado em colaboração com os atores no território.

A iniciativa da escola de segunda oportunidade é destinada a jovens socialmente excluídos. O principal objetivo é reinserir esses jovens na vida social e profissional, oferecendo-lhes uma vasta gama de oportunidades para a formação de alta qualidade, adaptadas às suas necessidades individuais.⁵⁶

O projeto foi criado com o objetivo de encontrar uma maneira de atender os dispersos onde eles estão com sua mente e coração, e às vezes, também onde estão com o corpo, para oferecer-lhes um caminho de crescimento que una todas as esferas da personalidade (emocional, social, cognitiva e espiritual). Criado, também, para atender as suas necessidades e fortalecer a autoestima, como primeiros passos para desbloquear a alienação dos jovens em relação à escola.⁵⁷

Havia a ideia básica que este projeto seria destinado a auxiliar os jovens na conclusão do ensino fundamental II, integrando a educação e os recursos de diferentes instituições, combinando laboratório de ensino e disciplina, dando espaço para a palavra, expressão artística, caminhos para a cidadania e para a dimensão espiritual.

⁵⁴ PARLAMENTO EUROPEO (2011, tradução minha).

⁵⁵ EUROPEAN COMISSION (2001. p.23, tradução minha).

⁵⁶ EUROPEAN COMISSION (2001. p.23, tradução minha).

⁵⁷ PROGGETO IO VALGO (2008).

Um elemento importante era responder às exigências da nova legislação italiana sobre o ensino obrigatório até os 16 anos, e o outro era a exaustão dos jovens na tarefa educativa, o que os levava à desistência escolar.

A meta teve como objetivo a

Expansão da proposta *Io Valgo*, através da promoção de projetos educativos integrados: a consolidação e o desenvolvimento de competências (básico, profissional e de vida), formação e orientação profissional, e preparação para o exame no final do ensino fundamental.⁵⁸

Io Valgo é, para todos os efeitos, em nome e, de fato, uma escola de segunda oportunidade.

Na União Europeia, existem centenas de milhares de jovens que não têm acesso a programas de formação e educação básica, e as escolas da segunda oportunidade têm como objetivo a exclusão de contraste e a promoção do direito à educação e à cidadania negada a estes jovens. Na Itália, há diferentes experiências de combate ao abandono escolar precoce, e desde dezembro de 2001 formou-se a rede de escolas de segunda oportunidade.⁵⁹

Além de várias outras oportunidades que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento, características distintivas são identificadas no projeto da escola de segunda oportunidade: não há obrigatoriedade, mas é voluntário e, portanto, a responsabilidade de quem escolhe o reconhecimento das competências adquiridas pelos estudantes, a centralidade da relação educativa, a construção de um senso de si, um compromisso constante com a motivação, o aprender fazendo, a integração de diferentes profissionalismos educacionais.⁶⁰

Um olhar para dentro: papéis diferentes se encontram

O projeto *Io Valgo* atende em média 30 jovens entre 14 e 16 anos foragidos da escola, no período de restabelecimento das falhas graves cometidas: agressões físicas a colegas e professores, e ausências nas aulas. Alguns foram expulsos por serem considerados não compatíveis com o contexto escolar. Muitos deles vinham de “famílias-problema”: o pai ou o irmão já se encontravam na cadeia ou foram

⁵⁸ PROGETTO IO VALGO (2008, p. 03, tradução minha).

⁵⁹ OSTER (2000, p. 03, tradução minha).

⁶⁰ EUROPEAN COMMISSION (2001, p.24, tradução minha.).

mortos em uma das guerras entre clãs da Camorra. Às vezes, as meninas viviam em situações que podem ser classificadas como de escravidão doméstica.

A vida desses jovens era marcada por histórias de sofrimento e na escola encontravam muitas dificuldades, assim como na família e na sociedade. Eis que eram consideradas pessoas falidas e perdedoras. Como resultado, eram adolescentes deprimidos ou agressivos, talvez tenham crescido e se desenvolvido fisicamente de maneira rápida demais, mas, emocionalmente, são muito imaturos para sua idade. Em contrapartida, tinham uma forte identidade com o bairro e fortes ligações com a Camorra.

Io Valgo oferecia uma segunda oportunidade para concluírem o Ensino Fundamental, mas, acima de tudo, uma oportunidade de reconstruir sua identidade e olhar a realidade com novos olhos.

O projeto era presidido por dois dirigentes escolares: um diretor e um vice-diretor (função desempenhada por mim), uma coordenação pedagógica, que era composta por um grupo de dois docentes, uma psicóloga, um profissional do serviço social e um técnico-administrativo; essa equipe se reunia uma vez por semana para planejar e organizar as atividades educacionais.

*Io Valgo*⁶¹ envolve professores das disciplinas de Língua Italiana, Inglesa e Francesa, Matemática, Ciências Sociais e da Terra, Artes e Educação Física. Em cada disciplina, os professores seguiam três classes de 10 alunos.

Em situações tão difíceis, precárias e graves, o comportamento dos jovens era de agressividade. Mas, com o passar do tempo, com calma, os professores passavam a ser um importante ponto de referência: os adolescentes começavam a criar vínculos muitos especiais, que ultrapassavam o papel do simples aprender-ensinar. O professor não é um transmissor do conhecimento, mas é aquele que constrói, junto com os jovens, o conhecimento, numa relação de aprendizado mútuo, de atenção e de cuidado com os alunos em relação às suas preocupações, medos, ansiedades, inseguranças.

Nas formações com os educadores, a equipe, com o foco na união grupal, contribuía para que todos atuassem na mesma direção, ligados a um objetivo comum, se ajudando mutuamente a superar os momentos difíceis que surgiam como consequência do perfil de jovens que chegavam ao projeto.

⁶¹ PROGETTO IO VALGO (2008, p. 03).

Ser um professor significa ser um educador dentro e fora do projeto. Quando os professores colocavam o coração e a alma no que faziam, eram capazes de construir uma relação de confiança, empatia e cumplicidade com os jovens, o que abria portas para a realização de um caminho juntos.

Compartilho algumas experiências vividas junto aos adolescentes: Federica⁶² vivia no mesmo prédio da residência dos Irmãos Lassalistas; muitas vezes nos cruzávamos no elevador ou nos corredores do edifício e até nos cumprimentávamos, mas nem sempre. Quando passou a fazer parte do projeto *Io Valgo*, a pedido da escola onde havia abandonado os estudos, ela mudou totalmente a sua postura. Além de ser mais feliz, passou a tratar bem as pessoas e ver a vida de forma entusiasmada. Pietro⁶³ era um garoto quieto, pequeno para a sua idade, mas até a polícia e a assistente social foram incapazes de levá-lo de volta para a escola; só depois de uma mediação entre a escola e a Casa *Arcobaleno* foi possível levá-lo para o projeto. As primeiras semanas dele foram caracterizadas como agregação. Pietro progressivamente se aproximou dos colegas, e deu-se a conhecer e fazer algumas atividades escolares. Tornaram-se manifestos seus potenciais e suas riquezas escondidas. Era sensato ao descobrir uma nova dimensão de estar juntos, aderindo às orientações do ambiente e colocando-as em prática. Começou a desenvolver atividades esportivas, realizar passeios para conhecer a cidade de Nápoles, assistir filmes, participar de minilaboratórios manuais de negócios e cozinha, atividades por meio das quais os jovens descobriam uma dimensão diferente das relações que estabeleciam até então.

“Os espaços deveriam transmitir algo neles que poderia gerar transformação”.⁶⁴
Para isso,

(...) na Casa *Arcobaleno* nasce um espaço educativo reconhecido como uma casa e não uma escola, que escolheu o acolhimento e a criação de um ambiente agradável e “quente” como o primeiro desafio para a feitura dos edifícios da área. A escolha de um ambiente diferente provou o seu valor, pois permitiu uma “desorientação” no bairro, uma sensação de estar em um lugar novo que de alguma forma significava a cura, um lugar onde eles recebem proteção, incentivo, conforto, confiança.⁶⁵

⁶² Nome fictício.

⁶³ Nome fictício.

⁶⁴ MÜLLER (2008, p.04, tradução minha).

⁶⁵ MÜLLER (2008, p.04, tradução minha).

Após a fase inicial de conhecimento prévio e entrevista pessoal, que pretende explorar nova escolha para participar livremente do projeto, o módulo inicia-se: aos jovens são propostos testes para organizar as classes de 10 alunos, conforme os níveis de conhecimento e de oportunidades de aprendizagem; além dos professores, há os membros da equipe que estavam sempre prontos para apoiar nas dificuldades pessoais, momentos de desânimo e evitar o desejo de fugir.

Depois de terem ultrapassado a preguiça que os segurava, como por exemplo, a de se levantar de manhã para ir à escola, o confronto com as suas dificuldades de aprendizagem tornava-se um verdadeiro desafio.

O sentimento de desconfiança em relação a serem capazes de realizar as atividades era algo manifestado a todo o momento. Era difícil ver o sorriso de satisfação após uma sentença de inglês bem construída, assim como a alegria de um problema de matemática resolvido. A possibilidade de falir para eles era mais verdadeira do que o resultado positivo e o testemunho do professor.

As dificuldades, neste contexto, resumiam-se em perceber como o exame do final do Ensino Fundamental era um objetivo necessário para ser alcançado, até mesmo para proteger o seu próprio futuro e, especialmente, seus direitos e deveres; muitas experiências pessoais poderiam garantir-lhes o trabalho ou uma carteira de habilitação para conduzir veículos.

A crença na educação é algo ausente em muitas das famílias dos jovens; muitos pais não concluíram seus estudos e nem sempre são capazes de reconhecer o valor disso na vida dos seus filhos.

No projeto experimentei que a vida de cada um vale muito, e que as atividades realizadas contribuem para o crescimento das habilidades, competências e experiências positivas na vida dos jovens, que, em meio a dificuldades, retomam sua vida nele.

6.2 Escola de segunda oportunidade e os educadores

O principal papel dos educadores na escola de segunda oportunidade era, de modo especial, a atenção para com o processo de aprendizagem e

A ampliação das escolhas existenciais com os estudantes com quem mantinha relação. A fim de vislumbrar novas possibilidades diante da realidade dos alunos e a desenvolver temas existenciais era necessária a

força, a capacidade de acalmá-los e agir. O foco principal é o aluno de forma individual, sem esperar um resultado imediato. Um processo que ia ao encontro e diretamente ao cerne dessa dinâmica de forma consciente e preocupada, pois o caminho do crescimento pessoal dos estudantes deveria levar à autonomia e à autorrealização quanto pessoa.⁶⁶

Para tal, “o objetivo central era trabalhar a autonomia, a autoestima e a construção autoconsciente”.⁶⁷ No projeto *Io Valgo* isso se tornava ainda mais evidente pela forte necessidade dos jovens em redesenhar o seu próprio caminho à luz de novas experiências significativas.

Figura 40 - – Educadores do Centro Educativo Lassaliano – ano escolar 2012/201



Fonte: Fabio Cito

Uma vida dependente de drogas, dinheiro, crime, a delinquência não oferece muitas opções se você nasceu e vive sua vida desta forma, crescer na consciência é o desafio, com e sem perguntas. Você só pode fazer experiências diferentes do sistema, mas põe em causa a estrutura enquanto pessoa, pois esta seria oposta à do medo, da raiva e do ressentimento: afetividade positiva como um recurso educacional que pode promover a abertura de possibilidades de comunicação e de relação entre o sujeito autêntico. Desenvolvimento é um trabalho que se dá em âmbito social e comunitário. Todos são responsáveis pelo processo de desenvolvimento e crescimento que posteriormente afetará toda a sociedade. Através da capacitação, o jovem poderá vir a ser protagonista junto a outros jovens. Em face de uma realidade social, caracterizada pela incerteza e insegurança, esta perspectiva, desafiava os jovens cada vez mais pela necessidade de aprender a continuamente reprojeter suas vidas, aceitando as mudanças e

⁶⁶ FILIPPINI; GIUSTINI (2010, p. 16, tradução minha).

⁶⁷ FILIPPINI; GIUSTINI (2010, p. 17, tradução minha).

a nova direção, vivendo como um momento de crescimento, como uma oportunidade sem precedentes para reinventar a sua própria existência.⁶⁸

A escola da segunda oportunidade é, portanto, uma escola pública e aberta a todos, de acordo com uma estrutura interinstitucional. Este tem sido um ponto forte do projeto *Io Valgo*, mas, infelizmente, alguns problemas fundamentais, de natureza institucional, sempre impediram o sucesso e, principalmente, dificultaram a obtenção dos recursos financeiros necessários para a manutenção. Apesar de tudo, graças à obstinação dos gestores, a escola tem funcionado.

O calendário escolar e as normas por parte dos financiadores do projeto colidiam em situações emergentes e no trabalho diário dos educadores, fazendo com que os jovens, muitas vezes, abandonassem o processo escolar. Os atrasos no financiamento para o pagamento do salário dos educadores geravam incertezas em torno de um projeto experimental. Sem o apoio econômico, muitas vezes esteve em risco a continuidade desse trabalho educativo.

Como é o projeto educativo *Io Valgo*

Nos ritos de entrada, os alunos chegam ao projeto *Io Valgo*, por indicação, geralmente por motivos de abandono escolar das escolas do bairro onde são matriculados e pelo serviço social do município.

O peso das escolhas é fortemente dividido por toda a equipe e, se havia dúvida, parte da equipe visitava as famílias, pois isso influenciava na composição das classes e as mesmas eram assumidas por todos os educadores, coordenador pedagógico e direção. Essa equipe avaliava quem poderia ser adequado e útil para o projeto. Obviamente, sempre era uma escolha difícil e, muitas vezes, deixava dúvidas. Infelizmente, as vagas disponíveis eram menores do que a necessidade.

Um primeiro problema era a interferência das escolas de origem dos jovens e de suas assistentes sociais que queriam que acolhesse a todos os jovens; muitas vezes, observava-se que omitiam informações importantes, às vezes cruciais, o que tornava muito mais complicado o processo de admissão, cujas decorrências vinham a ser descobertas, posteriormente, pelos educadores em sala de aula. Os exemplos clássicos era a intoxicação por drogas. No caso, eram encaminhados ao ambiente de desintoxicação para drogados. A agressividade física era algo constante também,

⁶⁸ FILIPPINI; GIUSTINI (2010, p. 17, tradução minha).

e muitas vezes levavam armas para a escola. Isso criava dificuldades para o bom clima da *Casa Arcobaleno*, na gestão, e na classe de aula.

A proximidade com a família era fundamental, pois, compreendendo a realidade da família, se entendia a dinâmica familiar que passava a ser imperiosa para a criação de uma aliança educativa e para a concordância de um contrato de formação com o projeto. Naquela realidade, a presença da família no processo educativo é fundamental para que se evitem falhas no percurso escolar.

Após todas as entrevistas terem sido realizadas com os alunos e famílias, e os assistentes sociais, diretores das escolas e todos os membros da equipe terem conhecido os candidatos, passávamos a um momento especial e importante, que era discussão da seleção e composição da classe, onde importava muito o modo e a forma que ocorreriam as entrevistas. Muitas vezes, de fato, as informações por escrito na ata levantavam algumas percepções que não refletiam toda a realidade.

Um ato de compromisso, também chamado “pacto educativo”, era assinado pelos jovens, pais, a assistente social do município, escola de procedência e os educadores do projeto *Io Valgo*. No ato da inscrição era recordado o pacto educativo real com a família, que deveria ter o compromisso de apoiar e incentivar o jovem.

A seleção era feita, como já foi destacado várias vezes, por meio de um processo bastante longo por causa do peso da escolha. Existiam vários critérios, um era a idade, para evitar o ingresso de jovens de idades muito diferenciadas.

A atenção ao grupo que estava sendo formado era outro critério, pois a intenção era formar um grupo homogêneo no que diz respeito às habilidades básicas dos jovens. Não eram selecionados jovens filhos de famílias rivais dos clãs da Camorra.

A aplicação de uma prova escrita tinha especial atenção dos educadores, que posteriormente acompanhavam os alunos no processo educativo, além de observar, desenvolver habilidades e características pessoais e relacionais.

As negociações, a assinatura do contrato de formação e a celebração na entrada coletiva constituía um rito que transmitia muita confiança e segurança, estabelecia uma relação entre escola, família e comunidade, reconhecida em todas as figuras iguais em dignidade e comodato, regras de partilha e da disponibilidade para efetivar.

O processo avaliativo dava-se sob forma de pareceres descritivos, além de oralmente a cada trimestre com cada educando e sua família. Era um momento

formativo significativo para o crescimento, sempre realizado pelos educadores, numa perspectiva educativa e formativa, a partir da caminhada realizada por cada jovem.

Diariamente, no início e no final das aulas, dependendo das atividades, era organizado um momento chamado de “tempo do círculo”, quando cada jovem podia expressar livremente as suas opiniões sobre como o dia transcorreu, como foram as relações interpessoais, como vivenciou e como se sentiu. Um educador era o mediador da reflexão e autorreflexão que os jovens faziam, além de ser um momento de espiritualidade e formação humana.

Figura 41 – Momento do “círculo” e de partilha entre os estudantes



Fonte: Arquivo pessoal

Nesse espaço, o acolhimento era reservado para emoções e sentimentos que os jovens vivenciavam no projeto. Expressavam muitas situações que viviam fora do projeto. Era como se fosse uma série de confissões, como roubos, consumo de bebidas alcoólicas, brigas familiares, ações da Camorra no bairro etc. Enfim, eram manifestadas as emoções mais difíceis, e muitas vezes incontroláveis, que os jovens levavam para a *Casa Arcobaleno*.

Particularmente, percebia que era difícil aproveitarem as oportunidades de serem líderes, quando esta lhes era dada. Mas nesse espaço de partilha e avaliação, com o passar do tempo, os jovens aprenderam a gerir seu próprio tempo. Após um ano de caminhada eles sabiam claramente que o momento do círculo era destinado à educação, à formação pessoal, à espiritualidade, a aprender, a se conhecer, a conviver e à aprendizagem.

A equipe de educadores realizava reuniões semanais com duração de pelo menos três horas, durante as quais discutiam as diversas situações surgidas sobre o programa de ensino, a autoestima de todos, ou seja, a preocupação era a de cuidar, de administrar o coração e a mente, que contribuiria de forma significativa para a prática docente.

Educadores sempre eram fomentados a capacitações profissionais dentro do projeto, mas também eram envolvidos seus familiares nas celebrações e em algumas reuniões, que de certa forma transmitiam segurança e apoio na missão de educar a esses jovens nessa realidade.

O trabalho dos educadores, a partir da minha experiência e vivência, era caracterizado basicamente pela:

- Análise contínua das necessidades dos educadores em nível pessoal e grupal;
- Atenção aos aspectos emocionais e relacionais dos jovens, e o reflexo destes na aprendizagem;
- Colaboração entre professores e colaboradores;
- Cuidado com os compromissos assumidos pelos jovens no processo de aprendizagem;
- A presença da família no processo e acompanhamento escolar;
- O tutorial de ativo, sendo cada professor tutor de um pequeno grupo de estudantes, realizando reuniões regulares e atuando como apoio e acompanhamento;
- Conteúdos interdisciplinares e transdisciplinares em cada disciplina;
- A metodologia foi sendo construída ao longo do trabalho e mostrou-se um pilar de boas práticas desde a sua origem, com os educadores sempre em contato e buscando conhecer outras experiências italianas e na União Europeia, fazendo a teoria brotar da prática e da experiência.

Possibilidade não é uma experiência, quer ser um método, uma epistemologia, uma pedagogia! A metodologia de trabalho é o resultado da experiência de educadores que têm experimentado, em oficinas educativas difíceis, a construção do conhecimento a partir das práticas, a aceitação e valorização da cultura do menino e sua família. Possibilidade são práticas do cuidado dos momentos da vida da comunidade em que se desenvolvem as competências sociais e oficinas de habilidades de vida onde pode-se aprender atividades construtivas, produtivas e expressivas, e praticar esportes que ajudam a desenvolver habilidades de cooperação estabelecidas.⁶⁹

FILIPPINI; GIUSTINI⁷⁰ apresentaram ideias que ajudam a refletir sobre os pilares de boas práticas da escola de segunda oportunidade. A partir das minhas experiências foi possível vivenciá-las no projeto *Io Valgo*, e são elas:

a) Trabalho em equipe

Ir aonde o menino está com sua mente e seu coração e cuidar de sua pessoa significa avançar em áreas de risco. Não é fácil estar com esses jovens e viver a raiva e a dor que levam dentro de si; o professor nunca sabe se pela mão do jovem à sua frente receberá um gesto de carinho, uma faca ou ambos as coisas.⁷¹

Para lidar com essas situações, para dispensar um minuto a mais aos jovens era preciso uma grande força interior, força que é dada ao indivíduo pelo grupo de educadores. O grupo é o primeiro trabalho a ser feito até se construir uma equipe capaz de mantê-los em conjunto, caso contrário, a operação seria bem sucedida para os destinatários e destrutivo para os operadores.⁷²

b) O educador como pesquisador e investigador

Os profissionais que trabalham no projeto *Io Valgo* eram desafiados a basear sua ação em pesquisas, na criação e na participação.

O educador não é um distribuidor de conhecimento e cultura, mas, em primeiro lugar, é um pesquisador criativo e livre para experimentar e para enfrentar - com colegas, educadores, familiares, especialistas - a realidade em busca de melhores práticas e direções de sentido. Isso significa que os educadores estão em uma situação de aprendizagem contínua e expansiva, isto é, a aprendizagem que abrange os domínios da ação. A aprendizagem expansiva coloca professores na mesma condição em que o artesão se

⁶⁹ FILIPPINI; GIUSTINI (2010, p. 18, tradução minha).

⁷⁰ FILIPPINI; GIUSTINI (2010).

⁷¹ TAVELLA (2007, p.174, tradução minha).

⁷² FILIPPINI; GIUSTINI (2010, p. 19).

encontra, aquele que faz o seu próprio produto sob os olhos do jovem aprendiz para mostrar-lhe como fazê-lo.⁷³

c) Apoio aos educadores

Grande cuidado é dedicado ao crescimento pessoal e profissional e ao bem-estar dos educadores que se comprometiam com o projeto. Isso era possível

Através de reuniões de equipe, com a presença de um psicólogo; reuniões e formação educacional garantiam uma atividade de debate permanente sobre a experiência de passar de descobertas acidentais consolidadas nas práticas para transformar a frustração da derrota em uma nova consciência e solidariedade no grupo.⁷⁴

d) Cuidado

“A função da escola é a do cuidado parental (...) antes da instituição”.⁷⁵ As deficiências no atendimento dos pais e a exclusão social e relacional, além da pobreza vivida em seu ambiente de vida são a base do péssimo desempenho na escola, da conduta irregular, da agressão e da delinquência, que fazem parte da experiência de quase todos os jovens que cruzam o limite do projeto *Io Valgo*.

“Para ser capaz de retomar a preparação necessária para restaurar as condições básicas da aprendizagem é necessário sentir a hospedagem e a segurança da sua pessoa”⁷⁶, como também a atenção à pessoa e a relação que se estabelece no caminho do aprendizado e do crescimento humano.

Dentro do projeto *Io Valgo* a figura do tutor é importante, pois representa os pais e o carinho da escola para os jovens, além de fazer uso de outros instrumentos que expressam o cuidado. São os rituais que transmitem mensagens de aceitação, respeito e bem-estar aos jovens.

e) Relatório

O Projeto abre possibilidades e parte da premissa de que o desenvolvimento pessoal e social dos educandos não pode ocorrer sem o envolvimento de uma forte relação educativa, permitindo-lhes continuar o processo educativo e de crescimento da autoestima que as experiências passadas lhes negou.⁷⁷

⁷³ MORENO (2007, p. 69, tradução minha).

⁷⁴ MORENO (2001, p. 13, tradução minha).

⁷⁵ PROGGETO *IO VALGO* (2008, p. 04, tradução minha).

⁷⁶ MORENO (2007, p. 63, tradução minha).

⁷⁷ GUARINO (2004, p. 202, tradução minha).

Educadores argumentam que a aprendizagem não ocorre apenas como transferência de conteúdos, mas através do encontro e da comunicação de sentimentos, emoções e conhecimentos. Isso precede a relatórios e condições do entendimento, dando sabor e produzindo aprendizagens significativas, ou seja, é o motor de qualquer aprendizagem, e o primeiro passo para a recuperação escolar.⁷⁸ O caminho educativo estava centrado nas relações, no entanto, não é um caminho fácil.

f) Reunião/encontro

“O acaso não é uma força armada contra os muitos males do século e da sociedade, mas uma força de paz que busca viver e deixar experiência da reunião ao vivo”.⁷⁹ O jogo entre a escola, os estudantes e suas famílias, são fundamentais pois possibilitam o conhecimento geral e abstrato, a dimensão emocional de cada estudante. A oportunidade de encontro concretizada através de reuniões é fundamental na educação.⁸⁰

g) A partir dos estudantes

Io valgo é uma "escola de segunda oportunidade centrada no conhecimento dos jovens. O reconhecimento do conhecimento social nos apareciam de forma tão drástica e é óbvio que éramos obrigados a reconhecê-los como ponto de partida para um ensino indutivo e individualizado”.⁸¹

Nos jovens, atinge-se o espaço limitado da palavra e da prevalência da ação sobre o pensamento: para viabilizar a aprendizagem e o conhecimento conceitual, os educadores deveriam, em primeiro lugar, estabelecer um canal de comunicação com base emocional, receber e aceitar os sentimentos, mesmo com ansiedades e medos, e sentir-se desafiados a servir como suporte emocional no processo de aprendizagem.

⁷⁸ MORENO (2007, p. 63, tradução minha).

⁷⁹ PROGGETO *IO VALGO* (2008, p. 07, tradução minha).

⁸⁰ PROGGETO *IO VALGO* (2008, tradução minha).

⁸¹ PROGGETO *IO VALGO* (2008, p. 08, tradução minha).

h) Educação da comunidade

O projeto *Io Valgo* ligado à educação da comunidade fez-me estabelecer associações com a experiência vivida em Moçambique, e que é expressa num provérbio africano que diz: “para educar uma criança é preciso uma aldeia inteira”. Portanto,

É a comunidade e sua rede de relacionamentos que faz crescer cada indivíduo, e a escola deve ser uma parte integrante do tecido social e escolar. De um lado está a comunidade para criar a escola, do outro, é a escola que educa as novas gerações que se renovam na comunidade.⁸²

Todos os educadores envolvidos no projeto formam uma comunidade de prática e aprendizagem que compartilha a responsabilidade educativa e considera a educação como um problema da comunidade, e não apenas da escola.

i) A capacitação pessoal e social

As escolas de segunda oportunidade revigoram-se junto aos indivíduos que sofreram exclusão e marginalização. É algo a mais e diferente [...], é parte de um processo mais amplo de fortalecimento e emancipação social, não é uma exigência, nem uma escola diferente, mas um processo emancipatório e de possibilidades de vida por meio da cultura.⁸³

O trabalho realizado com os jovens significa medir e medi-los com aquilo que eles são, de acordo com seus sonhos, sua personalidade..., incentivando-os para crescerem na autoestima e permitindo-lhes formas significativas de relacionamento. Isso significa ajudar a todos a tomar posse plena das suas capacidades e possibilidades para o desenvolvimento integral quanto ser humano.

Para as escolas nas quais eles fracassaram, ou até mesmo no contexto onde estão inseridos, esses jovens carregavam uma carga social de preconceito muito grande, sendo muitas vezes rotulados como incompetentes, criminosos, “burros”. Indo na contramão dessas concepções, o projeto *Io Valgo* os desafia constantemente a serem protagonistas da sua história e do seu processo educativo.

Alterar os aspectos negativos que cada jovem carrega quando chega ao Projeto é o primeiro passo desse processo educativo, além de valorizar a pessoa de cada estudante, alargando seus horizontes e possibilidades através da motivação e da experiência de boas relações.

⁸² MORENO (2007, p. 67, tradução minha).

⁸³ PROGETTO IO VALGO (2008, p. 15, tradução minha).

j) A continuidade entre escola e fora da escola

No bairro de Scampia, onde se desenvolvia o projeto *Io Valgo*, os jovens crescem à sombra da Camorra e dos traficantes de drogas a serviço da mesma. Esse contexto somente oferecia isso. *Io Valgo* sempre quis impressionar com uma “pegada” diferente naquela paisagem habitual. Queria ressignificar o ambiente no qual eles nasceram e poderiam reiniciar a vida novamente, “oferecendo um caminho reflexivo dos pontos negativos e positivos em conjunto com os jovens, mas, sobretudo, valorizando e fomentando nessa realidade o desenvolvimento humano e a inclusão social”.⁸⁴

Com esta consciência nasceu o projeto *Io Valgo*, como uma abordagem educacional e um modelo pedagógico construído em meio a esse contexto social, fomentando o crescimento intelectual, social e cultural desses jovens.

Durante os dois anos em que atuei diretamente no projeto *Io Valgo* conheci muitos jovens que são apenas alguns dos tantos que fazem parte de uma realidade adversa, mas que têm sorriso aberto, olhar honesto, limpo e decidido, e que guardam a esperança de serem multiplicadores de uma vida digna, contribuindo para a prevenção para que outros jovens não se deixem levar por promessas perigosas da Camorra.

Menciono o futuro e o bem comum, a descoberta de que sob o embotamento das velas ou seringas, entre toxicodependentes abandonados, brilha o ouro, o ouro esquecido, ignorado em meio ao sistema destruidor de suas vidas.

Não dar-lhes ouvidos significa frustrar sua coragem e fazer de todos nós cúmplices do sistema, mais do que involuntariamente já somos. Mas permanece em mim a certeza de que eles aprenderam uma grande verdade: as “velas” de Scampia podem ser acessadas até uma parte, mas assim que estiver dentro, percebem que ultrapassaram a fronteira.

Diante da realidade vivida em Scampia, nada melhor do que concluir com um clássico provérbio no dialeto napolitano: “*A cervèlla è ll’ommo è na sfoglia e cepolle.*” (A mente do homem é delicada, mas, ao mesmo tempo, complicada).

⁸⁴ PROGETTO IO VALGO (2008, p. 20, tradução minha).

6.3 O diálogo freireano na escola de segunda oportunidade

Novamente Freire é a referência para alimentar reflexões. Nas obras *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia do Oprimido* emerge, de modo mais evidente, a compreensão em torno do diálogo, uma forma peculiar na ação do aprender, nesse caso, associada à escola de segunda oportunidade em Scampia (Itália), sem separar a realidade cultural, social e metodológica da ação educativa.

A gênese da teoria do diálogo tem como pressuposto a dialética humanização-desumanização, de base antropológico-filosófica. A ação de dizer sobre algo que vai construindo a realidade, vai, também, tornando o sujeito autor, construtor, como outros sujeitos de tais realidades. O dizer do que se constrói constitui-se em discurso de autoria. A realização do discurso sobre a realidade constrói a autoridade do sujeito, na relação com os outros sujeitos. “O diálogo é, portanto, não um simples dizer, mas um dizer de realidades”.⁸⁵

O ser humano como inconcluso, por saber-se inacabado é que busca o saber, o conhecimento e o seu aprimoramento enquanto humano; está em permanente processo de formar-se; faz-se humano nas relações gnosiológicas, éticas, políticas, históricas e culturais que estabelece com o mundo, como sujeito. “Está no mundo e com o mundo” e “estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros”.⁸⁶ Os seres humanos, em suas relações no mundo e com o mundo, conhecem e comunicam-se sobre o objeto conhecido e intervêm na realidade, razão porque “faz a história em que socialmente se faz e refaz”.⁸⁷ Nesta relação gnosiológica e sociocultural vivenciam a experiência de assumirem-se como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores e realizadores de sonhos.

Ser sujeito implica ter autonomia, ser partícipe da construção de sua história, de sua cultura e de sua educação. Ser sujeito pressupõe reconhecer-se como tal, o que implica em conscientizar-se sobre sua situação de opressão social, de sua situação de sujeito negado em uma realidade social injusta e desigual. Entretanto, assumir-se sujeito implica não negar ou excluir o outro. Para Freire, “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não-eu” ou do “tu”, que me faz assumir a radicalidade de meu eu”.⁸⁸

⁸⁵ HERTZORG (2012, p. 126).

⁸⁶ FREIRE (2014, p. 64).

⁸⁷ FREIRE (2000, p. 120).

⁸⁸ FREIRE (2014, p. 46).

Estas ideias estavam permeando ações em Scampia junto àqueles jovens. A escolha e a decisão são atos éticos e pressupostos da autonomia e liberdade do sujeito. Liberdade definida como “algo que se está criando e recriando historicamente”.⁸⁹ E a autonomia vai se “constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (...). A autonomia enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser”.⁹⁰

Nesse sentido, a construção da escola de segunda oportunidade constituiu-se como proposta de construção dialógica intercultural. É naquele contexto que ela acontece, reconhecendo-a como possibilidade de construção da sua própria história e prenunciadora de um discurso que constrói uma nova realidade capaz de oferecer alternativas e melhoria da qualidade de vida e educativa.

Figura 42 – Diversas atividades educativas desenvolvidas pelos estudantes



Fonte: Enrico Müller

As diferentes experiências trazidas e hoje carregadas de distintos saberes, várias percepções e concepção da realidade e do mundo, geram em mim uma escuta divergente e fecunda. Essas vivências passaram a ser problematizadoras. Se, em determinado momento, numa discussão com os educadores parecia um atrito entre as propostas, as ideias ou os conceitos, produzindo uma espécie de paralisação dos sujeitos, este era um dos sinais da necessidade de fecundar o dizer de cada um com o dizer do outro. Este exercício foi vivido como gestor, como

⁸⁹ FREIRE (2011, p. 30).

⁹⁰ FREIRE (2014, p. 120-121).

educador que apresentava (ou outros educadores apresentavam) propostas para discutir, problematizar, elaborar e executar nos encontros formativos e de planejamento da comunidade educativa. Nesses encontros exercitava-se o reconhecimento e o respeito um pelo outro, a socialização dos saberes, a assunção da proposta pedagógica e educativa grupalmente, decidindo o que era preciso colocar em prática dentro de cada realidade.

Nesses processos encontrava-se a perspectiva dialógica e cultural, sobre a qual Freire argumenta. Perspectiva não mais antagônica, a riqueza da construção coletiva da realidade e do discurso. Todos os participantes são sujeitos, autores e têm o que dizer. Cada um é diferente, é outro, e esta diferença não significa, necessariamente, oposição. Significa outro autor, possuidor de outros elementos diferentes que não só os meus. Esse movimento mostra a acolhida à cultura e à realidade diferente, do outro.

O diálogo só existe na diferença do pensar construído e partilhado no respeito, na escuta e no acolhimento da cada realidade. A divergência faz parte do processo. Essa compreensão dialética não nega o conflito, as dificuldades e a não realização do planejado. Ao contrário, faz parte, como algo incluso no processo metodológico dos projetos educacionais.

No projeto em questão, o desafio constante era manter o diálogo que supõe e impõe o desejo recíproco entre todos, pois na medida em que vai sendo recíproco, vai gerando mais reciprocidade. Daí que os projetos socioeducacionais, propostos em cada realidade, vão se ampliando, se apropriando e se reeditando em cada comunidade, conforme a cultura de cada país vivenciado.

Pensando na gestão dos processos educacionais, destaco ainda a necessidade do diálogo permanente entre educador e o educando, entre a escola e a comunidade.⁹¹ Nesse sentido, não se entende diálogo “como uma técnica apenas que podemos usar para obter alguns resultados ou como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos”⁹², mas o diálogo que respeita os saberes e as experiências dos alunos e, por isso mesmo liberta e se estabelece na capacidade do educador de conhecer o objeto, possibilitando-lhe refazer-se, sempre mais, através da própria capacidade de conhecer o educando, desenvolvendo a sua compreensão

⁹¹ FREIRE (1986).

⁹² FREIRE (1986, p. 122).

crítica. Confirma-se, entretanto, de forma conjunta, entre professor e aluno, o ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo.⁹³

O conhecer torna-se um evento social, ainda que levado individualmente. O diálogo, este relacionamento entre sujeitos cognitivos, abriu maiores perspectivas para uma atuação crítica em vista da transformação da realidade. O diálogo foi o que gerou os projetos educacionais, os temas de estudos, a construção de uma proposta educativa diferenciada e inovadora nas realidades educativas vivenciadas. Só assim a experiência prática e a teoria se conectam e as relações entre homens e mundo se estabelecem. Por isso a importância do educador viver plenamente a coerência entre a sua ação política e sua prática, sempre partindo da unidade dialética entre ação e reflexão, prática e teoria.⁹⁴ É no diálogo entre educador e educando que acontece o ato de ensinar e aprender, entre a experiência ou a prática e a teoria. Assim, a educação, a escola, a comunidade local e a vida estariam de mãos dadas.

Ao levar em conta os diversos problemas sociais em Scampia, o desafio constante era construir uma educação com a participação de toda a comunidade local.

Uma educação que, expressando, de um lado, o clima de solidariedade que a luta provocava, de outro, o estimulava e que, encarnando o presente dramático (...), buscava o reencontro com o autêntico passado do povo e se dava a seu futuro.⁹⁵

É a relação entre escola e trabalho que auxilia na estruturação dos processos e projetos educacionais. Em Scampia o esforço para construir, reconstruir e continuar esses processos era sempre o desafio maior, principalmente quando era percebida como uma das formas básicas de intervenção social e inserida conforme cada realidade. “A educação em geral não pode superpor-se à prática social que se dá numa certa sociedade, mas, ao contrário, deve emergir desta prática, enquanto uma das dimensões”.⁹⁶

Antes das próximas páginas, onde busco refletir a partir do que até aqui foi apresentado, gostaria de reafirmar que, inserido nas realidades africana e italiana, sabia que esses contextos não iriam apenas ensinar e, muito menos, apresentar

⁹³ FREIRE (1986).

⁹⁴ FREIRE (2011).

⁹⁵ FREIRE (2011, p. 23).

⁹⁶ FREIRE (2011, p. 33).

soluções pré-fabricadas. Acreditava, e hoje estou convicto, que temos realmente muito a aprender de um povo encantador “que vive tão intensamente a unidade entre a palavra e o gesto. O indivíduo aqui vale enquanto gente. A pessoa humana é algo concreto e não uma abstração”.⁹⁷ Na verdade, as experiências não se transplantam, mas se reinventam, inclusive a *práxis* educativa.

⁹⁷ FREIRE (2011, p. 33).

7 SABERES E EXPERIÊNCIAS FEITOS DE PESSOAS, PROCESSOS, APRENDIZAGENS E ESPERANÇAS

Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas.
Pessoas transformam o mundo.
(Paulo Freire)

7.1 Ver, escutar, sonhar e agir com pessoas e entre processos educacionais

Neste capítulo reflito sobre passos significativos da construção de um mosaico educacional através da gestão de pessoas e processos, os quais nos contextos investigados contribuíram para a transformação significativa das realidades locais e na vida de muitos educadores e educandos.

A gestão de pessoas e de processos é uma necessidade em qualquer área de conhecimento e isso não é diferente na educação. Para que os projetos e as propostas educativas ocorressem com um mínimo de organização e qualidade em Mangunde e Scampia, vários princípios de gestão estiveram presentes, contribuindo de forma relevante à construção de minha identidade de gestor educacional.

Todo projeto desenvolvido faz parte de um processo de gestão e formação de pessoas. Não existe um trabalho, um serviço, um projeto realizado que não passe por um processo. Concordo com autores dedicados a estudos com foco na gestão de empresas quando afirmam que não faz sentido existir um projeto educacional que não ofereça formação de pessoas, que não se constitua em serviço e que não seja reconhecido como um processo de qualidade.⁹⁸ No processo de formação e de gestão de pessoas, na medida do possível as atividades devem ser realizadas com o objetivo de propor mudança de mentalidade. Para tal, as propostas necessitam ter um valor, um significado para o grupo envolvido. Os processos de gestão de pessoas implementados no contexto educacional vivido em Mangunde e Scampia foram fundamentais para a constituição de uma identidade de gestor graças à identificação e ao uso de metodologias específicas, às vezes criadas intuitivamente a partir da compreensão das realidades culturais, históricas e educacionais ali constatadas.

As bases conceituais⁹⁹ foram agrupadas em categorias aqui identificadas por ações como ver, escutar, sonhar e agir, a partir da auto reflexão sobre os processos

⁹⁸ PAIM (2009).

⁹⁹ ARAÚJO; GARCIA; MARTINES (2011).

retratados nas memórias descritas neste trabalho. Para chegar a esta definição foram levados em conta os referenciais teóricos associados à vivência empírica na gestão de projetos educacionais, com suas orientações, estruturas e processos. Neste sentido, ver, escutar e sonhar são fundamentais para a gestão de processos. A compreensão do contexto, da mentalidade das pessoas e do sistema de ensino foram primordiais para a definição de atividades a serem desenvolvidas, ou seja, para concretizar o *agir*.

Os projetos educacionais junto aos contextos educacionais moçambicano e italiano serviram como verdadeiros “laboratórios”, permitindo o confronto entre conceitos construídos no decorrer das minhas vivências e formações acadêmicas anteriores e a realidade prática com ampla colaboração das pessoas envolvidas no processo. E desta profícua e eficaz colaboração surge o ver e escutar em cada ambiente sociocultural, permitindo sonhar - e, sempre que possível agir – buscando soluções próprias e originais no contexto da necessidade, visando à obtenção de resultados eficazes de curto, médio e longo prazos, conforme proposto pelos projetos. Tais combinações, impossíveis de serem dissociadas, surgem mais nítidas hoje a partir de reflexões distanciadas no tempo: ver, escutar, sonhar e agir, dimensões essenciais, hoje percebidas como inerentes aos processos de gestão educacional.

Na construção do mosaico de gestor educacional, ver essas realidades foi o primeiro passo. Não se poderia deixar de considerar “o entendimento e a capacidade de visualização da forma como os processos estão organizados e projetados”.¹⁰⁰ Desde o contato inicial com essa realidade educacional diferente da até então vivida por mim, até a ideia de desenvolver projetos educacionais com foco na formação dos docentes.

Muitas vezes as tarefas que conduziam os processos diariamente estavam associadas a conceitos de viabilização da execução ou à realização de processos lentos, com acompanhamento, ajustes e pequenas modificações em curto prazo, para atingir os educadores e educandos. Hoje, ao exercitar a auto reflexão, consigo avaliar aquelas propostas como desafio e provocação à mudança, acompanhadas por formações permanentes.

¹⁰⁰ PAIM (2009, p. 162).

A formação continuada dos educadores, a “promoção do aprendizado e a gestão no dia a dia sobre os processos”¹⁰¹ propostos contribuíram para compreender, comparar, registrar e avaliar a trajetória percorrida, com o intuito de desempenhar da melhor forma possível a proposta de mudança pessoal e institucional.

Nesse contexto, destaco a importância de uma estratégia da remodelagem e de melhoria da relação professor-aluno, implantada no modelo de ensino e nas práticas diárias próprias do cotidiano escolar, com o intuito de atingir qualidade educativa, mudança progressiva na comunidade local e na vida dos educadores e educandos. A melhoria dos processos acabou por fazer resgatar a importância da gestão da mudança, compreendendo e respeitando a cultura e o ambiente social e educativo.

As ações estavam atreladas à gestão dos processos no dia a dia como, por exemplo, as formações para e com docentes, promovendo o melhor andamento do conjunto. Assim, o trabalho, a forma de ser e agir dos educadores aos poucos acontecia de maneira mais adequada ao estudado e planejado.¹⁰²

Nesse processo como gestor, o desafio foi manejar e lidar com o plano construído com eles, resumindo-se, basicamente, à forma de agir diretamente frente a um problema, acompanhar e fazer com que o pré-estabelecido ocorresse diariamente. Esta era a minha missão, mesmo que por vezes a “lentidão” para a mudança mental dos educadores na África, e a aceitação e provocação para mudança dos estudantes italianos não fosse totalmente integrada e sincronizada. Felizmente, o processo foi sendo implementando como havíamos projetado e planejado, sempre tendo em vista o projeto futuro. “O aprender foi a promoção do aprendizado sobre todo esse processo”.¹⁰³ Assim, o acompanhamento e a formação foram fortalecidos ao longo do período de 4 anos de projetos. Em resumo, o aprendizado organizacional e pessoal esteve associado à criação de projetos, à construção coletiva, à formação permanente e ao acompanhamento diário. Os registros do desempenho e a evolução dos mesmos, os conteúdos estudados, o histórico de desempenho dos educadores e educandos, principalmente nos exames nacionais, na qualidade das relações interpessoais e no ambiente educacional com

¹⁰¹ PAIM (2009, p. 147).

¹⁰² PAIM (2009).

¹⁰³ PAIM (2009, p. 217).

os educandos, passaram a ser referenciais para a melhoria do desempenho das práticas educativas.¹⁰⁴

As pessoas na gestão de processos educacionais

Em qualquer ambiente,

As organizações são formadas por pessoas, o papel delas em qualquer circunstância é decisivo. Contudo, “decisivo” é uma classificação um tanto quanto abrangente e não ajuda muito a tomar decisões, principalmente, com relação aos processos que ali ocorrem.¹⁰⁵

No contexto vivido a decisão de mudar deveria partir essencialmente dos educadores, pois são os principais responsáveis pelo processo de mudança. O principal desafio encontrado nesse novo processo educacional, fomentado pelos novos projetos, esteve relacionado diretamente ao passo que as pessoas deveriam dar.

Os educadores que faziam parte do processo precisaram ser envolvidos nas atividades formativas e na elaboração das novas perspectivas educacionais e atitudes pessoais, onde as suas responsabilidades e a forma de condução foram bem definidas, fazendo com que se sentissem parte do processo. Com isso, inicialmente conseguimos realizar algumas mudanças no processo de ensino-aprendizagem e nas relações interpessoais, quebrando alguns paradigmas existentes em ambos os contextos.

Para ARAÚJO; GARCIA; MARTINES¹⁰⁶ as pessoas são fundamentais na gestão de processos. É de extrema importância desenvolver a competência, a liderança e a cultura. A competência “pode e deve ser conquistada”. Guardadas as devidas proporções, parte destas ideias derivadas de teorias organizacionais também encontramos em Freire, embora com outros objetivos e contexto. A liderança “não pode ser imposta”, sendo algo extremamente contrário à cultura local tribal moçambicana e ao sistema impositivo da máfia napolitana. A cultura “precisa ser trabalhada em prol de proposta a cada dia, seja esta gestão de processos ou não”.¹⁰⁷

¹⁰⁴ PAIM (2009).

¹⁰⁵ ARAÚJO; GARCIA; MARTINES (2011, p. 113).

¹⁰⁶ ARAÚJO; GARCIA; MARTINES (2011).

¹⁰⁷ FREIRE (2015).

Não só para os autores acima citados, também para Freire pessoas são fundamentais, especialmente para além dos aspectos das individualidades. Em sua experiência de gestão pública, por exemplo, deixou evidente no cotidiano e também em publicações que tratam de seu período como Secretário de Educação de São Paulo, a maior cidade da América Latina¹⁰⁸ como o aprendizado de um gestor é diário e pode ser progressivo, desde que orientado sob a perspectiva democrática, com decisões discutidas e assumidas pelo coletivo de uma equipe diretiva. Em suas reflexões sobre aquele período jamais escondeu que os tensionamentos estão sempre presentes (medo e entusiasmo, tristeza e alegria, humanização e desumanização, interesse da maioria e agruras da política)¹⁰⁹.

Como gestor educacional em construção, e hoje amparado por tais leituras, constato que esse processo exigiu-me a habilidade de tomar atitudes e assumir posicionamentos, o que foi possível graças ao conhecimento das pessoas e dos processos, conquistados principalmente pelas relações interpessoais que foram sendo estabelecidas. Sair do senso comum do cotidiano e desfazer equívocos foi essencial para alcançar a excelência possível no modelo de gestão implantado, que foi o trabalho com as pessoas e os valores que regem as comunidades específicas.

Gestão de processos de mudança

Para mudar é necessário saber o que se quer mudar. “Conhecer o presente e projetar um futuro melhor é o que cria a tensão que impulsiona as pessoas durante o processo de mudança”¹¹⁰. A gestão da mudança atua nesses contextos, caracterizada pelas progressivas alterações estruturais, estratégicas e mentais. O maior desafio foi engajar os educadores e educandos no processo de mudança, fomentando-os à cooperação na execução de novos processos, mediante os compromissos educacionais assumidos conjuntamente no ambiente escolar.

Mudar não foi simples, principalmente quando envolvia mudança de mentalidade. As formações dos educadores estavam ligadas intimamente à gestão da mudança por meio da implementação de melhores práticas educacionais e novas atitudes nas relações com os estudantes.¹¹¹ Por vezes, a mudança era restrita a

¹⁰⁸ FREIRE (1991).

¹⁰⁹ GADOTTI (1996).

¹¹⁰ LOPES; STADLER, KOVALESKI (2014, p.54).

¹¹¹ LOPES; STADLER, KOVALESKI (2014).

casos individuais de educadores ou educandos, oferecendo-lhes acompanhamento pessoal. Outras vezes, era uma provocação ao corpo docente, tratando de questões mais pedagógicas e de planejamento, assim como de posturas e atitudes éticas. Ou então, abordando a cultura organizacional, como foco de mudança, tema constantemente refletido entre os educadores, principalmente durante a condução dos processos e condições de trabalho a que muitas vezes se sujeitavam.¹¹² Muitas vezes, os desafios da mudança eram dolorosos e longos, outras, bem tranquilos.

Uma mudança tira as pessoas da área de conforto e as remete ao desconhecido. É normal que se tenha medo do que não se conhece. Nesse aspecto, o líder da mudança tem as funções básicas de explicitar ao máximo aonde se quer chegar e evidenciar as oportunidades da nova situação, minimizando as resistências. As pessoas só mudam e aceitam a mudança quando confiam no líder do processo da mudança. Mudanças impostas tendem a fracassar ao longo de curto espaço de tempo.¹¹³

Durante o processo, tanto os educadores como educandos demonstravam “recusa à mudança”, o que era constatado em função da apatia ou manifestação de poucas informações sobre a nova situação. Essa “resistência à mudança” era visível, pois demonstravam raiva, incômodo, e para isso era necessário ouvi-los, acolher seus sentimentos, processo que exigia tempo e trabalho de convencimento. Diante de atitude evidenciada pelo sentimento de frustração, falta de foco e muita ação era necessário traçar planos a curto prazo para poder alcançar o “comprometimento” com as linhas de ação bem definidas e trabalho em equipe. Afora isso, era relevante a gestão das questões do cotidiano. O foco era “encontrar novos caminhos para os procedimentos de mudança quando temos condições, melhor, quando somos detentores dos meios e modos, ou quando temos condições de lutar para conseguir esses meios”.¹¹⁴ Portanto, a implantação dos processos de gestão de pessoas apontados no vivenciado em Moçambique e na Itália, refletiu-se na ampliação da quantidade e qualidade do ensino naquelas comunidades educativas, em função principalmente da formação permanente dos educadores.

As necessidades e os problemas encontrados foram sendo acompanhados através das metas estabelecidas em conjunto com os educadores e educando. Esse processo contribuiu para a união entre todos. Da mesma forma, o trabalho em equipe

¹¹² LOPES; STADLER, KOVALESKI (2014).

¹¹³ LOPES; STADLER, KOVALESKI (2014, p.56).

¹¹⁴ ARAÚJO; GARCIA; MARTINES (2011, p. 129).

e o envolvimento dos gestores desse processo transformaram as situações do cotidiano em aprendizagem e tornou a ação educativa mais coerente, libertadora e ética frente à realidade local.

O desenvolvimento de ações conjuntas voltadas para os problemas da realidade local sensibilizou a todos para melhorar o desempenho do papel educacional, da qualidade de vida e da valorização do saber na qualificação dos processos assumidos, refletidos na prática educativa.

7.2 Saberes e experiências educativas

As peculiaridades vividas nos dois contextos educacionais, destacando-se os projetos voltados à formação de professores (com o intuito de melhorar a prática educativa e a qualidade de vida docente) e a escola de segunda oportunidade (voltada para a inclusão de jovens evadidos do ambiente escolar) se constituíram como propostas pedagógicas atrativas, configurando tanto a intencionalidade de uma educação inclusiva, como a mobilização de novos saberes docentes na prática educativa.

Diante das exigências que surgiam na atuação cotidiana desses contextos e no enfrentamento de situações diversas, tudo hoje pode ser considerado como novas aprendizagens do eu-gestor. Os valores formativos dessas experiências cotidianas não somaram apenas junto ao corpo docente e discente, mas igualmente para quem ali liderava os processos.

Os saberes das experiências feitas parecem estar vinculados, especialmente, a uma aprendizagem cotidiana fundante do ato de ensinar e aprender, que diz respeito à compreensão de seu caráter relacional. Dessa compreensão decorre a necessidade de ultrapassar os limites dos saberes instituídos em cada realidade e construir novos saberes juntamente com os docentes.¹¹⁵

Importante ressaltar que tais saberes instituídos se encontravam enraizados, carregando em si as peculiaridades dos contextos em que foram gerados, expressando diversidade. Enquanto que uma das peculiaridades consistiam em modelos e sistemas de ensino tradicionais, os projetos educacionais e sociais se fizeram mobilizadores de novas aprendizagens docentes e de gestão, retratadas

¹¹⁵ FREITAS (2004, p. 94).

diretamente junto a alunos marcados pela extrema pobreza e o fracasso escolar. Os saberes gerados nestes contextos tanto lhes eram próprios quanto estendidos a outras e novas práticas educativas que focavam diretamente a inclusão.

Particularmente, como estrangeiro, a forma de acessar os educandos e educadores acontecia através das relações afetivas e interpessoais, e esta influenciava na construção de novas propostas educativas para cada realidade, sabendo que o afeto influenciou e possibilitou diretamente as minhas aprendizagens e as dos professores e alunos.

Estabelecer vínculos afetivos foi relevante, pois facilitava o acesso e abria caminhos para acolher, compreender e cativar, no fundo ser amigo deles, sendo uma pessoa próxima deles, para assim realizar todos os processos educativos amorosos. Assim, foi-se “constituindo uma sabedoria e uma postura de acolhida e de reflexão, que gerou na relação na comunidade escolar uma atitude de compromisso como um espaço educativo de aprendizagens comuns”.¹¹⁶

Como estrangeiro o processo de adaptação e experiência nesses espaços educativos, culturais e sociais constituiu-se, de certa forma, numa boa metáfora para expressar a relevância dos novos saberes e experiências feitas. Trata-se da aprendizagem cotidiana que ocorre em função de perceber que, frequentemente, eu como educador e gestor tinha presente que os professores e os alunos, “falam línguas diferentes” da minha, ou se expressavam de formas diferentes, o que dificultava às vezes a compreensão entre nós.

Assim, a maior de todas as aprendizagens, em cada contexto, numa perspectiva relacional de ensino, era aprender como comunicar-me, algo necessário como educador. Nessa mesma direção, com o intuito de compreender o universo cultural em que os educadores e educandos estavam inseridos, “destaca-se o saber escutar, não somente nas situações planejadas para tal, mas como atitude permanente, mantendo-se atento aos processos e movimentos, configurando as situações de aprendizagens ou seus impedimentos”.¹¹⁷

O ver e o escutar foram aprendizagens que fomentaram a compreensão da realidade social, fazendo emergir o compromisso de construir e nortear os diferentes projetos educacionais. Portanto, a experiência educacional mobiliza de forma integral e nos desafia a todos, enquanto sujeitos, a envolver-nos num processo cujos

¹¹⁶ FREITAS (2004, p. 95).

¹¹⁷ FREITAS (2004, p. 95).

resultados educacionais afetam a todos de forma positiva.

Não é possível reduzir o processo educativo a um conjunto de saberes puramente técnicos e previamente adquiridos, embora eles possam servir como subsídios a partir de um filtro crítico. Mas com certeza, há que insistir: não há limites para os saberes gestados desde a experiência do cotidiano, onde caminham juntas as dimensões pessoal e profissional, mesmo em contextos estrangeiros, onde a transformação permanente produz aprendizagens que marcam significativamente os processos coletivos. Para que tal ocorresse imprescindível foi conhecer a realidade para poder ensinar e desenvolver os projetos educacionais.¹¹⁸ Sublinham-se, assim, as características de dinamicidade, de diversidade e de contextualidade dos saberes aprendidos e construídos, bem como das memórias de vida retomadas.

Mosaico educacional transformador do cotidiano

Tomando como referência as realidades educativas vivenciadas, percebe-se que em ambas as realidades o processo dos projetos educacionais não ocorre de maneira isolada, mas em função de um conjunto de elementos que interagem no sentido de ampliar ou restringir processos transformadores. Entre eles, podemos destacar a abertura pessoal para deixar-se questionar e reconstruir as convicções. Mas sem deixar de acreditar no que se faz, revelando, com isso, importantes componentes promotores da mudança, por mais difíceis que sejam.

Para um gestor, tudo isso permite revigorar a convicção de que “não é possível exercer a atividade educacional como se nada ocorresse conosco”.¹¹⁹

Em especial no contexto de trabalho em meios populares, cada projeto revela-se “potencialmente formador em função de sua capacidade de produzir mudanças nos educandos, nos educadores e na maneira de pensar educação. É nesse movimento que ocorre a transformação”.¹²⁰

As potencialidades que emergiram na relação com cada contexto internacional, o fortalecimento do caráter transformador da atuação como gestor e educador, além da indissociabilidade da dimensão formativa proporcionou “a vivência de aprender para ensinar, mas também percebia o aprendendo ao ensinar”.¹²¹

¹¹⁸ FREITAS (2004).

¹¹⁹ FREIRE (2014, p. 108).

¹²⁰ FREITAS (2004, p. 98).

¹²¹ FREITAS (2004, p. 100).

Hoje tenho a percepção que os projetos educacionais foram emergindo como processo contínuo de aprendizagem, mobilizando educandos e educadores à reflexão e a mudanças de paradigmas educacionais em torno do sistema de ensino. Nesse sentido, ratifico a compreensão de que o exercício crítico-reflexivo nos contextos educacionais há de ser percebido para além dos limites sociais, culturais e educacionais, ou seja, aquilo que não tinha sido ainda vislumbrado, e cuja possibilidade de realização vale a pena ser perseguida. Em outras palavras, trata-se de “vislumbrar o inédito-viável e lutar pela sua realização”.¹²²

7.3 Aprendizagem como foco central da educação freireana

Paulo Freire, em sua longa caminhada em busca da educação problematizadora e libertadora, empenha-se em expressar o seu sentimento de transformação da realidade opressora em realidade igualitária, sua luta é a favor dos menos favorecidos, os marginalizados da sociedade. Em minha inserção nos contextos sociais e educacionais estrangeiros, busquei contribuir nesta perspectiva, exercitando o ver, o escutar e o sonhar, agindo e promovendo o desenvolvimento dos processos.

Freire busca como ideal a conscientização para o conhecimento da realidade e das relações de poder existentes na sociedade, isto para que o indivíduo possa transformar e modificar o que lhe é oferecido como se fosse o máximo que poderíamos ter e, muitas vezes, ver o dominador como um sujeito generoso, porque sua ideologia já corrompeu e alienou o cidadão. Para este pedagogo, o conhecimento é algo a ser construído na coletividade, assumindo-se o movimento de ação - reflexão como fundamental. Sua pedagogia se caracteriza por ser dialógica e também dialética. Dialética porque não podemos dicotomizar os fundamentos da educação, que são: ação – reflexão, subjetivo – objetivo, homem – mundo, educador – educando. Nestas relações não há o que é mais ou menos importante, não há a hierarquia de um sobre o outro.

Nestes parâmetros a educação não é via de mão única e nem assimétrica. E, como Freire tão bem ensinou, ela é essencialmente dialógica, já que é através da

¹²² FREIRE (2005, p. 98).

comunicação que estabelecemos relações com o outro e que edificamos a dialética em nossa vida.¹²³

Nessa vertente, percebemos que quando o indivíduo entende esse processo, um grande e vasto caminho se abre e passamos a entender muitos fatos ou condições que nunca foram compreendidos por nós, processo este que gera novas aprendizagens.

Portanto, para que haja equilíbrio na sociedade não é necessário que os papéis sejam trocados, ou seja, que opressores se tornem oprimidos e oprimidos se tornem opressores; se isto ocorresse teríamos um grande equívoco e uma grande contradição. A luta é para equalizar com qualidade e quantidade. Paulo Freire defende uma pedagogia que liberte os marginalizados de sua condição de explorado e alienado, e que estes possam sonhar.

Na realidade, na medida em que esta modalidade educativa se reduz a um conjunto de métodos e de técnicas com as quais educandos e educadores observam a realidade social (quando a observam), simplesmente para descrever, esta educação é tão domesticada como qualquer outra. A educação para libertação não pode ser a que procura libertar os educandos das pirraças para lhes oferecer projetores. Pelo contrário, é a que se propõe, como práxis social, a contribuir para libertar os seres humanos da opressão que se encontram na realidade objetiva. Por isto mesmo é uma educação tão política como aquela que, servindo às elites do poder, se proclama, apesar de tudo, neutra. Daí que esta educação não possa ser posta em prática, em termos sistemáticos, antes da transformação radical da sociedade.¹²⁴

Freire nega as práticas que se dizem educativas em que somente é necessário observar e descrever a realidade. Faz-se necessária uma postura frente a estas realidades, uma subjetividade que seja coesa e que tenha argumentos, elementos essenciais para um educador e gestor. Nessa perspectiva, nada é mais político que defender um posicionamento, um ideal.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo,

¹²³ FREIRE (2005).

¹²⁴ FREIRE (2005. p. 118).

da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda.¹²⁵

Dentro da perspectiva de Freire há um posicionamento sociológico e antropológico da condição do homem participante de um meio e dos pressupostos que envolvem a educação. Ou seja, analisa criticamente a problemática dos processos de ensino aprendizagem através do jogo de interesses políticos, econômicos, sociais e culturais, em suma, através de nossa realidade. Por isso, suas obras são uma denúncia aos modos que constituem a educação oferecida aos homens das camadas populares. Também por isso, hoje, ao refletir sobre experiências vividas, encontro neste grande intelectual e educador uma fonte inesgotável não só para rever processos pretéritos, mas também para continuar solidificando futuras práticas como educador e gestor.

7.4 A esperança na construção de um novo mosaico educacional

Ao inserir-me como educador e gestor educacional nos contextos populares e de pobreza absoluta, fui conhecendo várias formas de expressão da opressão: a pobreza gritante, a morte prematura de crianças, jovens e educadores causada por doenças e condições precárias de vida na África. E em Nápoles, jovens e suas famílias reféns do sistema opressor da máfia napolitana, à espera como que de um oásis de vida nova, tendo na educação a esperança de futuro promissor.

A partir da crítica ao sistema opressor e às ideologias dominantes, os projetos educacionais podem ser uma forma progressiva de ultrapassar os limites dessas realidades e lançar um domínio exclusivo: o de ajudar a construir uma nova história nessas culturas. E, paralelamente, estava ali um processo de me constituir gestor.

Os projetos educacionais têm como finalidade cuidar do pleno desenvolvimento do educador e do educando, da qualificação profissional e do exercício de uma cidadania reflexiva e crítica. Essas dimensões incorporam aspectos transversais dessas culturas, como a ética, o cuidado e a esperança. Nesse sentido, os projetos educacionais tiveram e têm como foco principal educar para a esperança, supondo atender às finalidades educativas por meio de uma prática que leve em consideração o enfoque técnico, por meio da construção, da criação e da inovação, sem nunca esquecer o enfoque político, através do exercício da cidadania e da

¹²⁵ FREIRE (2014. p. 115).

justiça, intermediado pela utopia. Isso supõe também caracterizar os processos por meio de uma prática social, mediante tomada de consciência da condição existente: de desespero diante da realidade de desesperança, que permeia as realidades moçambicana e italiana. Embora mergulhado em situações de obscurantismo e de desilusão, expressadas pelo “sempre foi assim” e pelo “medo” e a “insegurança”, levar a esperança através da educação criou um novo sentido de vida a educandos e educadores.

Para que a esperança se constitua como uma energia transformadora da educação, não se pode ficar repetindo padrões simétricos, sustentados por modelos que legitimam essas realidades; foi preciso reinventar a partir de velhos projetos, ou inventar novos, capazes de compreender as realidades e ensaiar caminhos novos de construção cidadã.

Uma proposta significativa para análise de tais projetos educacionais pode ser encontrada nos referenciais freireano, através de algumas de suas obras essenciais: *Pedagogia do Oprimido*, que parte da compreensão de uma realidade de opressão na qual o oprimido, paulatinamente, se torna o sujeito de suas práticas¹²⁶; *Pedagogia da Autonomia*, com os saberes necessários para a prática educativa;¹²⁷ e *Pedagogia da Esperança*, na qual propõe um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido*, avançando e retrocedendo de forma dialógica entre a opressão e a liberdade, entre o ensinar e aprender, e entre o desespero e a esperança.¹²⁸

Com base nessa inspiração, a educação e os projetos educativos para a esperança, em Moçambique e na Itália podem ser compreendidos como um aspecto inerente à condição humana, como um elemento essencial à vivência histórica e com um componente imprescindível para a construção do “inédito-viável”.¹²⁹ Tais aspectos, integrados no processo formativo e educativo, são indicadores significativos de esperança.

A esperança como condição humana

A esperança é um elemento inerente à dimensão antropológica. Nesse sentido, Freire afirma que,

¹²⁶ FREIRE (2005).

¹²⁷ FREIRE (2014).

¹²⁸ FREIRE (1992).

¹²⁹ FREIRE (2005, p. 98).

A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca, e, segundo, se buscasse sem esperança.¹³⁰

Essa dimensão, essencialmente humana, aponta para a dinâmica de vivenciar e de buscar, constantemente, um aperfeiçoamento da condição humana, fato que caracteriza o próprio processo de esperança. Por isso, ao se compreender a identidade humana, entre outras identificações, a esperança é uma “necessidade ontológica”.¹³¹ Nesse sentido, não é um processo de esperança que vai humanizar a humanidade, mas no ato de se humanizar já está presente a esperança. Em síntese, quanto mais pessoas humanizadas, mais esperançosos serão.

Esse processo exige, porém, uma dinâmica de projetos educacionais ou uma pedagogia que vá consolidando a condição humana como educadores e educandos de esperança. Tal processo envolve os sujeitos de forma intersubjetiva, ligados à identificação do conhecimento, levando, de forma significativa, a experimentar a esperança. Os projetos educacionais seriam, assim, um caminho no qual o caminhante, na companhia de outros, estaria fazendo um percurso de subjetivação humana e, entre avanços e desafios, estaria construindo a própria existência humana. Hoje, ao retomar a trajetória vivida, e mais distanciada daqueles contextos, tenho maior clareza que tais princípios estavam, direta ou indiretamente, presentes no cotidiano daquelas duas realidades.

Enfim, a esperança é um ingrediente importante da dimensão antropológica, mas, para que sua efetivação seja representativa, é necessária sua implicação histórica. Freire argumenta que “enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa de prática para tornar-se concretude histórica”.¹³² A historicidade da esperança é que proporciona uma dinâmica específica para a educação e os projetos educacionais. Mais uma vez reitero que tais ideias continuam acompanhando-me mesmo em realidades outras, o que me leva a propô-las também a outros educadores e gestores, caso queiram inspiração para suas ações cotidianas.

¹³⁰ FREIRE (2014, p. 70).

¹³¹ FREIRE (2005, p. 10).

¹³² FREIRE (2005, p. 11).

A esperança como experiência histórica

Além de a esperança ser um elemento inerente à condição humana, como realização do seu processo humanizante, ela precisa incidir e se fazer história. Freire afirma que a “esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela não haverá história, mas puro determinismo”.¹³³ Considerando no caso, que a realização se dá na inter-relação, ela só pode ser efetivada num contexto de novas possibilidades, de novas alternativas e de novas opções.

A esperança é considerada um imperativo para consolidar uma história que se movimenta entre a opressão e a liberdade, entre o individualismo e a solidariedade, entre a injustiça e a justiça. Tomar consciência dessa realidade é, para Freire¹³⁴, uma apropriação, fazendo dela uma realidade histórica em vista de sua transformação.

Nas experiências geralmente vivenciadas como desespero, deveria emergir sempre um movimento capaz de energizar os sujeitos e as situações para criar novas esperanças. Nem sempre, entretanto, isso tem sido possível. Reconhecer que a esperança se constrói como um desafio e não como uma herança postula a realidade humana para uma dinâmica sempre mais desafiadora.

Os projetos educativos vivenciados tanto na cultura africana como em Nápoles foram, direta ou indiretamente, uma forma de educar para a esperança, auxiliando na tomada de consciência da realidade histórica e cultural, apostando na possibilidade de transformação, indicando novas possibilidades para fazer a história.

A esperança como “inédito-viável”

Com Freire aprendi que as situações fechadas, as crenças infundadas, as experiências enquadradas não projetam o homem para a sua condição histórica. Para romper com tal procedimento, ele sugere o tema gerador “inédito-viável”¹³⁵ que exige, principalmente, a percepção da realidade, a compreensão das alternativas e a indicação das possibilidades.

Para que o “inédito-viável” se torne uma experiência concreta é preciso sonhar com ele porque “não há mudança sem sonho, como não há sonho sem mudança”.¹³⁶ É um sonho que desperta o sonhador para se envolver num projeto histórico de

¹³³ FREIRE (2014, p. 71).

¹³⁴ FREIRE (2005).

¹³⁵ FREIRE (2005, p. 98).

¹³⁶ FREIRE (2005, p. 91).

democracia e paz. O sonho “é uma condição que se vem fazendo permanentemente na história que fazemos, e que nos faz e re-faz”.¹³⁷ Dessa forma, o sonho se caracteriza com uma exigência da categoria humana, em vista do “refazimento” das condições históricas. Além do sonho, o “inédito-viável” posiciona os sujeitos, os projetos e as instituições educativas para um horizonte de utopia, isto é, colocam-se num caminho marcado por desafios e dificuldades, mas são animados para irem superando e apontando novas oportunidades.

A utopia não seria possível “se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização. Se faltasse, também, a esperança, sem a qual não lutamos”.¹³⁸ Enfim, articular a liberdade e a esperança - como foi a realização de projetos educativos relatados neste trabalho - como dinâmicas inerentes ao processo histórico e cultural, potencializou a educação para um projeto viável e inédito nesses contextos estrangeiros.

Considerando que a humanidade vive uma experiência inacabada, indefinida e provisória a esperança torna-se sempre um referencial dessa conduta humana. Como gestor educacional, a esperança exige que nos coloquemos, de forma pessoal e institucional, indiferente do contexto educativo, num procedimento de tomada de consciência da realidade onde estamos inseridos e com o desejo de mudança dos cenários de desencanto, em função de um projeto educacional viável e de esperança.

Este processo, mesmo que seja permeado de contradições, continua desafiando a inúmeras iniciativas. Assim, a dialética entre a apatia e a audácia, entre a agonia e a responsabilidade, entre o desencanto e o encantamento, provoca uma energia capaz de inaugurar, como gestores e educadores, novos projetos de esperança.

Entre outras variáveis para vivenciar a esperança, encontra-se a educação. Para educar para a esperança, segundo Freire, a educação precisa fazer parte da natureza humana, tornar-se indispensável à experiência histórica e apontar o desafio de construir um projeto de futuro. Esses aspectos indicam a possibilidade de fortalecer novos projetos compatíveis a educar para a esperança e de ser um educador e gestor com esperança.

¹³⁷ FREIRE (2005, p. 99).

¹³⁸ FREIRE (2005, p. 99).

8 CONSTRUÇÃO PERMANENTE DO MOSAICO DE UM GESTOR EDUCACIONAL

O desafio constante foi de compreender uma cultura por meio do que é feito, dito ou silenciado.
Dar voz aos silêncios, foi tarefa árdua.
O que falo ou falam, o que faço ou fazem,
o que penso ou pensam poderia ser percebido,
refletido e repensado no momento vivido.
Mas somente agora, distanciando, identifico
atitudes e valores, através da reflexão.

Certa vez, no museu do Vaticano, comecei a observar cuidadosamente a decoração de um dos lugares e notei, em detalhes, a beleza e a técnica com que foram construídos os mosaicos que decoram uma obra de arte do período bizantino. Ao observar as figuras de certo ângulo e distância, pude pensar mais detidamente na genialidade da estratégia de construção dos mosaicos. Só consegui ver o todo sob alguns ângulos, ou se me afastava um pouco mais. Ao ficar muito próximo, não distingui a figura e tive a sensação de uma imagem confusa e embolada. Para passar o tempo, fiz o exercício de aproximar-me e afastar-me dos mosaicos. Hoje, num insight, veio-me à mente o processo de construção de minha própria identidade de gestor educacional.

Ao retomar cuidadosamente a caminhada narrada e reflexionada ao longo dessa dissertação, dou-me conta que, como gestor, é preciso continuamente exercitar aquele mesmo gesto frente à imagem dos mosaicos: aproximar e afastar, olhar e perceber sob diferentes ângulos os diferentes matizes e diferentes formas que podem compor uma obra de arte, ou mesmo uma pequena obra do dia a dia. No caso deste trabalho de conclusão de curso, fiz tal exercício através dos diversos ciclos da minha vida até agora. Ver, escutar, sonhar e agir, hoje, passam a ser mais do que uma categoria gramatical, mais do que simples “verbos”. Hoje pude pensar mais detidamente transformando em características do Eu gestor, como elementos fundamentais de aprendizagem e estratégias na construção dos mosaicos educacionais. Olhares diferentes e fazeres diferentes compõem o rico mosaico, no qual o que está em jogo é a formação com gesto, cheiro, sabor e esperança de transformação em cada realidade sociocultural e educacional em que estamos ou estaremos inseridos.

Nesta perspectiva, dou-me conta que as vivências foram progressivamente construindo o mosaico no decorrer de todo o processo educacional, em parte inspirado naquele pensamento de Rubem Alves trazido no início deste trabalho, e

que agora reapresento:

Mosaicos são obras de arte. São feitos com cacos. Os cacos, em si, nada significam. Não têm beleza alguma. São peças de um quebra-cabeças. É preciso que um artista junte os cacos segundo o seu desejo. As Escrituras Sagradas são um livro cheio de cacos: poemas, estórias, mitos, pitadas de sabedoria, relatos de acontecimentos. Quem lê junta os cacos segundo manda o seu coração. Os mosaicos podem ser bonitos ou feios. Tudo depende do coração do artista. Como disse Jesus, o homem bom tira coisas boas do seu bom tesouro; o homem mau tira coisas más do seu mau tesouro. Coração mau faz mosaico feio, coração bom faz mosaico bonito.¹

Tudo isso gera um fascínio, levando em conta a dimensão do inacabado, isto é, de um processo de construção permanente como educador e gestor educacional. Refletir sobre a experiência pessoal e profissional, em contextos de esperança, aproximou-me do desejo de constituir-me como um novo gestor. Uma particularidade cuja marca pode ser percebida hoje em minha atuação profissional, expressa nas diretrizes e na importância de um trabalho em equipe entre os educadores, com enfoque coletivo e ecossistêmico, no protagonismo, no planejamento e na reestruturação e inovação das ações pedagógicas.

O conjunto de experiências e aprendizagens reforçaram a confiança de que teria condições de ser um bom gestor. Deste modo ajudaram a compreender o desenvolvimento de diferentes modelos de educação, o funcionamento das escolas, suas normas, suas estruturas e suas responsabilidades, desafiando para um novo leque diferenciado de leituras e de aproximação a diversos aportes teóricos. Ou seja, procurei tomar as vivências narradas como a empiria de uma pesquisa de caráter diferenciado, cujo objeto de estudo se mesclava com as próprias reflexões. Metodologia de reflexão expressada como um exercício de desvelamento de si para si e para os outros. Em outras palavras, trata-se uma estratégia que possibilita a quem se narra o autoconhecimento. Elemento essencial para um gestor. Trata-se de uma auto narrativa que pode fazer da trajetória vivida a inspiração para a releitura de um novo modo a forjar o eu. Além, do conhecimento de um percurso autorreferente também pode servir para que outros educadores gestores tomem a mesma iniciativa, a de se repensarem.

Esse desvelamento acentuou o sentimento típico de principiantes de um processo educativo. Meu caminho foi trilhado sob a sombra constante dos dilemas com os quais me deparava em cada contexto, porém, a atitude reflexiva foi

¹ ALVES (2007, p. 15).

essencial. Esses dilemas mobilizaram crises que foram canalizadas em pensares e repensares. O exercício autor reflexivo, como atitude permanente, provocou releituras dos projetos educacionais que impactaram positivamente o meu percurso. Promoveu um novo pensamento político, com o qual aos poucos passei a pleitear nessas realidades sociais oprimidas, um movimento de questionamentos, dúvidas, diálogos, e construção coletiva, a partir de uma pedagogia libertadora e autônoma. Esse exercício interpretativo e reflexivo mostrou-se forte, mobilizador e, acima de tudo, enriquecedor para a minha vida pessoal e profissional.

Dissensos, tensões e incompatibilidades também foram marcas da construção da minha identidade pessoal e educacional, provocando novos saberes de gestor, manifestados através da abertura ao aprender, na busca por garantir a cada um dos envolvidos um protagonismo suficiente para posicionar-se diante da dinâmica de cada contexto.

Importante insistir: foi na intensificação do processo reflexivo que consegui rever e identificar-me ainda mais com realidades tão diferenciadas: a) uma de pobreza absoluta, tipicamente tradicional, movida pelos valores e costumes tribais, muito desafiante para os cargos de gestores, na qual encontrei abertura para refletir sobre a prática educativa; b) outra, em meio à dominação do sistema da máfia napolitana, emergindo como uma construção conjunta, entre os educadores, de uma proposta educativa libertadora, a escola de segunda oportunidade. O desafio constante foi o de compreender uma cultura por meio do que é feito, dito ou silenciado. Dar voz aos silêncios foi uma tarefa árdua. O que falo ou falam, o que faço ou fazem, o que penso ou pensam poderia ser percebido, refletido e repensado no momento em que se identificavam essas atitudes, através da reflexão. Contudo, escutar o silêncio não foi uma tarefa simples. O desafio era sentir e interpretá-lo constantemente. Para escutar foi necessário um olhar intensivo e um prolongado tempo de percepção e interpretação, a partir da cultura local.

Ver, aprender, sonhar e agir (não necessariamente nesta ordem, já que em determinados momentos o agir muitas vezes é imediato e até precipitado diante dos acontecimentos, precedendo o próprio pensar) ainda que não compreendesse muitas das situações - em função do idioma, das gírias ou expressões locais - ajudou-me a conviver e agir frente a diferentes demandas que emergiam. Minhas estratégias consistiram em demarcar um traço identitário definitivo e restrito, valorizando o contexto, sem delimitar meu compromisso educacional com esse

povo. Como um ser plural, não poderia restringir-me a pensar em mim, sobre a minha identidade de gestor, e, sobretudo na minha identidade cultural e social. Seguiu um percurso orientado por vias repletas de desvios, rotas nem sempre previsíveis, cujas decisões por uma ou outra dessas vias ajudou a demarcar alguns traços significativos de minha identidade, que somente agora consigo identificar. Neste sentido, Melucci² contribuiu para a compreensão das experiências fundantes, ligadas à trajetória de vida e às vivências cotidianas.

Paulo Freire, indiscutivelmente, foi o parceiro maior nas reflexões ao longo deste trabalho, ajudando, entre outras coisas, a rever a relação cristalizadora de dominação na educação tradicional, auxiliando a rever o universo de cada uma das realidades aqui trazidas, mas essencialmente colaborou para dar-me conta da “esperança que movia”³ todos os envolvidos naqueles processos educacionais.

Difícilmente sem os dois intelectuais, que me acompanharam nesta retomada reflexiva, teria sido possível identificar certas situações com os respectivos significados que a elas hoje consigo atribuir. Ou, em outras palavras, apreender aspectos fundantes que marcaram alguns processos de gestão então assumidos, como por exemplo: que o outro é diferente e precisa assim ser compreendido, que o estrangeiro pode ajudar a compreender a realidade, que é essencial comunicar-se com o diferente ouvindo, efetivamente a partir de uma escuta densa, o que ele de fato tem a dizer. Também é possível agora enfatizar com vigor a importância de saber lidar com tempo e espaço de acordo com o contexto cultural sem perder de vista os princípios essenciais que movem os projetos, ou ainda a importância da construção de vínculos com os sujeitos envolvidos na proposta que é coletiva.

Ao encerrar estas reflexões não posso deixar de reforçar outra convicção: a importância de um gestor acolher a unidade na diversidade, onde “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho, por causa do qual a gente se pôs a caminhar”.⁴

Os caminhos percorridos diariamente foram se refazendo, retocando o sonho que me propus a caminhar. Sendo aprendizado demasiado importante, mas, ao mesmo tempo, difícil de ser feito. Principalmente na compreensão crítica das

² MELUCCI (2004).

³ FREIRE (1992, p.126).

⁴ FREIRE (2005, p.155).

culturas, na multiculturalidade e na liberdade conquistada, sem medo de ser diferente, de ser aquilo que sou, crescendo com o concreto da vida em cada realidade, compreendendo que a educação é uma forma de intervenção no mundo. A *práxis* freireana ilumina a realidade na perspectiva da unicidade de sentir-observar-refletir-dizer-escrever-fazer. Dizer a palavra que pronuncia o mundo, que me leva a contar, a valorizar e a reconstruir trajetórias, revigorando-me como um ser político, um ser gestor, um ser educador crítico e transformador da realidade.

Conviver nessas culturas e desenvolver projetos educacionais foi penetrar nas minas dos saberes cheios de surpresas, descobertas, desafios e aprendizagens. Escrever sobre culturas e suas realidades, normalmente consideradas periféricas dos índices econômicos e concepções políticas, e sua gente tratada muitas vezes por rótulos preconceituosos, ultrapassados ou marginalizados, exigiu-me um profundo respeito pela preservação e pelo favorecimento dos valores próprios e das riquezas culturais. Por meio dessas experiências, pude compreender de que modo construí os percursos identitários e os primeiros fundamentos e princípios determinantes de um gestor educacional, fazendo emergir, assim, sem dar-me conta, novos saberes que possam contribuir para a área da gestão educacional.

Dentre as constatações emergentes ao longo do percurso investigativo, algumas merecem ser destacadas e por isso serão retomadas nesta parte do estudo. Minha intenção, contudo, não é generalizar conclusões, mas ressaltar aspectos que podem iluminar outras análises acerca das vivências educacionais. Seria ingenuidade querer concluir reflexões a respeito do desenvolvimento da trajetória e construção de uma identidade de gestor, pois temática tão abrangente e ampla segue caminho afora acompanhando as vivências de cada um/a. Tendo em vista o caminho percorrido, focado essencialmente na construção do mosaico de um educador gestor, reitero a importância das práticas de gestão serem construídas a partir do ver, do escutar, do sonhar e do agir. Além disso, ousou afirmar neste parágrafo final que uma das principais, senão a principal, características do eu gestor educacional é a capacidade de inserir-se nos processos para conhecê-los a fundo e, ao mesmo tempo, afastar-se deles para analisá-los com lógica e bom senso. E, na medida do possível, sempre apoiado em parceiros intelectuais que oferecem manancial teórico como substrato para reflexão. Como gestor educacional, tive que envolver-me inteiramente com o cotidiano de cada contexto, mas, paralelamente, estar atento à sedução de não ser totalmente absorvido por ele. Em

síntese, e retomando a metáfora: o mosaico foi – e continua sendo - construído e observado num movimento constante de aproximação e afastamento. O segredo está no ver, escutar, sonhar e agir com ESPERANÇA. Quem sabe, muito mais do que verbos, princípios de ação para quem assume o desafio da gestão educacional.

Quase todos os meus textos foram tão vivenciados que,
de vez em quando, me ponho a pegar em um ou outro,
e folheando aqui e ali,
faço uma espécie de viagem ao ontem, entende?
Revivo todos os momentos!
(Freire)

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Perguntaram-me se acredito em Deus**. Planeta. São Paulo: Ed. Planeta, 2007.
- ARAUJO, Luis Cesar G. De; GARCIA, Adriana Amadeu; MARTINES, Simone. **Gestão de processos**. São Paulo: Atlas, 2011.
- BARRA, Giovane. **Raccolta di materiali progettuali in occasione del Simposio Internazionale**. Napoli Edizione: Modulo Chance, 2004.
- BERNARDO, Edgar. **Educação para o Desenvolvimento em Moçambique: A missão de Mangunde como estudo de caso**. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Relatório investigativo curricular da Licenciatura em Antropologia. Miranda Do Ouro, 20 de junho de 2007.
- BOHN, Plácio José. **Mangunde: Histórico e missão**. Província Lassalista de Porto Alegre. Ano 34, N.160. Mai/2008.
- BOHN, Plácio José. **Quanto toca os tambores**. Saberes e práticas nas tradições moçambicanas. São Miguel do Oeste: McLee, 2012.
- BRACCESI, Lorenzo. **Noi e gli altri**. Meeting Nazionale della Legalità. Istituti Paritari Filippin. Paderno del Grappa, 16 – 21 aprile de 2011.
- BRANCALEONE. Andréia. **La storia della citta' di Napoli**. Libero Napoli Storia. Disponível em > <http://digilander.libero.it/Napolistoria/pagina4.html>. Acesso em > 25 de setembro de 2014.
- BRIGHETTI E. **Ricomincio da me**. L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia. Trento: IPRASE del Trentino, 2006.
- BROTTO, Pio. **Su Scampia, il famoso quartiere di Napoli alla storia**. Giornale Il Gazzettino Virtuale. Martedì, 13 Maggio 2014. Disponível em > http://www.ilgazzettino.it/PAY/VICENZA_PAY/tezze_sul_brenta_su_scampia_il_famoso_quartiere_di_napoli_alla_storia_per_le/notizie/688026.shtml. Acesso em 04 de setembro de 2014.
- CAPPELLACCI, G; PACITTI, P. **Rapporto di ricerca sulla ricaduta psicosociale dei progetti di prevenzione e controllo della dispersione scolastica promossi dall'Amministrazione di Napoli**. Roma: La Maieutica, 2006.
- CHARLIN, Manuel Juan Pérez. **La formación de los religiosos africanos**. Revista Vida Religiosa. N.95. Madrid, 2003.
- COTRIM, Teresa. **O embondeiro: Uma árvore secular magnífica e imponente**. Disponível em: <http://viajar.sapo.mz/curiosidades/embondeiro>>. Acesso em: 10 nov. 2014.
- COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano? E outras interinvenções**. Maputo: Ndjira. 2009.

COUTO, Mia. **Terra sonâmbula**. Maputo: Ndjira. 2005.

DUARTE, Letícia. **Reduções do século XXI**. O papel de uma Missão católica na reprodução de relações coloniais tardias – O Caso de Mangunde, Moçambique. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de pós-graduação em sociologia. Porto Alegre: 2013.

ENCICLOPÉDIA BARSA UNIVERSAL. **Nápoles**. Volume 12. Barsa Planeta: Espanha, 2007.

ESMABAMA, Associação. **Missão Institucional**. Disponível em: www.esmabama.org. Acesso em: 30 jul. 2014.

EUROPEAN COMMISSION. **Second chance schools. The Results of a European Pilot Project**. Development of Educacion Policies. Brussels, 30 de março de 2001.

FILIPPINI, Federica; GIUSTINI, Chiara. **Chance, la scuola della seconda opportunità. Ricerche di Pedagogia e Didattica** – Pedagogia Sociale, Interculturale e della Cooperazione. Nápoli, 2010.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade. São Paulo**. Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **A sombra dessa mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 6. ed. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não.:** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho Da água, 1993.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia:** O cotidiano do professor. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Ana Souza Lúcia de. **O complexo temático como um desafio à (trans)formação do conhecimento profissional docente**. In: Sonho Possível. Revista de Educação Popular. Canoas: Centro Universitário La Salle; NUPEP, v. 4, n.1, dez. 2003.

FUNDAZIONE CITTA DELLA SCIENZA. **Nápoli è**. Disponível em: <<http://www.citta.dellascienza.it/napoli/>>. Acesso em 24 de agosto de 2014.

GADOTTI, Moacir. (Org). **Paulo Freire, uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez editora, 1996.

GAUTHIER, Clermont. (Et al.). **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GONÇALVES, José Ernesto Lima. **As empresas são grandes coleções de processos**. Revista de Administração de Empresas. Jan./Mar. 2000. São Paulo, v.40. n.01. p.6-19.

GUARINO, de Veronese. **Una lettura del progetto Chance**. Educazione Interculturale. n. 2. Trento: Erickson, 2004.

HERTZOG. Adriano José (Org). **A esperança da Pedagogia**. Paulo Freire – Consciência e compromisso. Brasília: Liber Livro, 2012.

HOFMANN, Katharina; MARTINS, Adrian de Souza. **Descoberta de Recursos naturais em Moçambique**. Riqueza para poucos ou um meio de sair da pobreza? Revista Friedrich Ebert Stiftung. Perspectiva Moçambique. Ag/2012. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/iez/09356.pdf>>. Acesso em: 31 de jul. 2014.

IN CAMPANIA. **Chiesa del Gesù Nuovo**. Disponível em <http://www.incampania.com/beniculturali.cfm?Menu_ID=205&Info_ID=4162>. Acesso em: 28 agos. 2014.

INDE. Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação. Moçambique. **Plano curricular do ensino**. Maputo: Imprensa Universitária, Novembro de 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. Moçambique. Censo demográfico 2007. **Tabelas de vida. Moçambique**. Disponível em: <<http://www.ine.gov.mz/pt/ResourceCenter>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. Moçambique. **Censo Geral da População e Habitação 2007**, realizado pelo Instituto Nacional de Estatística de Moçambique. Disponível em: <<http://www.ine.gov.mz>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. Moçambique. **Dados publicados na Série Perfis Distritais** – Perfil do Distrito de Chibabava, província de Sofala, edição 2005, editado pelo Ministério da Administração Estatal. Disponível em: <http://www.portaldogoverno.gov.mz/Informacao/distritos/sofala/Chibabava.pdf/view>. Acesso em: 30 jul. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. Moçambique. **Inquérito de Indicadores Múltiplos**, 2008. Maputo: INE. Disponível em: <http://www.unicef.org/mozambique/MICS_Summary_FINAL_POR_141009.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. Moçambique. **População Total por sexo e índice de masculinidade, segundo províncias - Moçambique**. 2007. Disponível em: <<http://www.ine.gov.mz>>. Acesso em: 02 ago. 2014.

LOPES, Paulo Cesar Barbosa; STADLER, Carlos Cesar; KOVALESKI, João Luiz. **Gestão da Mudança Organizacional**. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/491/492>>. Acesso em: 10 dez 2014.

MACHADO, Antonio. **Caminante no hay caminho**. Disponível em: <http://www.antoniomachadoensoria.com/caminante_no_hay_camino.htm#.VH2WRp1TviU>. Acesso em: 02 dez. 2014.

MAGGIORE, Decumano. **Via dei Tribunali-Nápoli**. Disponível em: <<http://www.arte.it/luogo/via-dei-tribunali-decumano-maggiore-napoli-2801>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2001.

MELUCCI, Alberto. **O Jogo do Eu: A Mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MIGLIACCIO, Antonella. **A camorra oggi**. Università Degli Studi Di Napoli Federico II. Dipartimento di Studi Umanistici. Biblioteca Digitale Sulla Camorra, Cultura Della Legalità. Disponível em: <http://www.bibliocamorra.altervista.org/index.php?Option=com_content&view=article&id=69&Itemid=66>. Acesso em: 02 set 2014.

MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO ESTATAL DE MOÇAMBIQUE. **Índice de incidência da pobreza 2003**, publicado no documento Série Perfis Distritais – Perfil do Distrito de Chibabava, província de Sofala, edição 2005. Disponível em: <<http://www.portaldogoverno.gov.mz/Informacao/distritos/sofala/Chibabava.pdf/vie>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

MINISTÉRIO DE PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE MOÇAMBIQUE. **Pobreza e bem-estar em Moçambique**: terceira avaliação nacional. Maputo: Ministério de Planificação e desenvolvimento, 2010.

MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Estatística. **Indicadores de gênero**. Disponível em: <<http://www.ine.gov.mz/pt/ResourceCenter>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

MORENO, C. **Il chiasso e la parola**. Progetti per adolescenti in contesti metropolitani. Napoli Castel: Edizione a cura del Modulo Chance S. Giovanni-Barra. 2001.

MORENO, C. **La scuola va nella comunità**. Promuovere benessere nelle scuole: esperienze e prassi a confronto. Bologna: Carocci, 2007.

MÜLLER, Enrico. **Mirar. Atreverse. Soñar. Lassalianos en las fronteras de la deshumanización**. Boletín del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Niños y Jóvenes en situación de riesgo. N. 253. Roma, 2011. p. 46.

MÜLLER, Enrico. **Speciale**. Progetto So.S Scampia (Solidarietà e Sviluppo a Scampia) Progetto di sviluppo locale co-finanziato da Fondazione per il Sud. Giornale Mensale Canale de Notizia. Scampia, Maggio de 2008.

MULUCCI, Alberto. **O jogo do eu**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

MUSEO DEL TESORO DI SAN GENNARO. **La Storia della Deputazione della Real Cappella del Tesoro di San Gennaro**. Disponível em: <<http://www.museosangennaro.it/la-storia/>>. Acesso em: 29 agos. 2014.

O PAÍS. **Taxa de analfabetismo em Moçambique é de 48%**. Terça-feira, 13 de setembro de 2012. Sociedade: p. 1. Disponível em: <<http://opais.sapo.mz/index.php/sociedade/45-sociedade/22169-taxa-de-analfabetismo-em-mocambique-e-de48.html>>. Acesso em: 30 out. 2012.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS - ONU. **Objetivos de desarrollo del milenio**. Nueva York, 2000.

ORLANDO, Andreia. **Castelli e Torri di Itália**. Castel Dell'Ovo. Regioni da Campania -Napoli. Disponível em: <http://www.icastelli.it/castle-1237476161-castel_dellovo-it.php>. Acesso em: 15 agos. de 2014.

OSTER, Karin. (org). **Scuole dela seconda opportunità**. Relazione riassuntiva sulla valutazione dele scuole pilote europee. Roma: ottobre de 2000.

PAIM, Rafael [et al]. **Gestão de processos: Pensar, agir e aprender**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

PARLAMENTO EUROPEO. **Lotta contro l'abbandono scolastico**. Soluzioni per una seconda opportunità n. 69. Brussels: 1 dicembre 2011.

PINHO, Celso Luiz. **A vida como uma obra de arte: esboço de uma ética foucaultiana.** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.ufrrj.br/gradua%C3%A7%C3%A3o/prodocencia/publicacoes/etica-alteridade/artigos/Luiz_celso_Pinho.pdf. Acesso em: 29 nov. 2014.

PIZZUTI, Domenico. **Le Due Nápoli.** Nápoli: Giannini Editore, 2011.

PORTAL DO GOVERNO - Moçambique. 2007. **Educação para todos assegurada até 2015.** Disponível em: http://www.portaldogoverno.gov.mz/noticias/educacao/janeiro2007/nots_ed_026_jan_07/. Acesso em: 12 dez. 2012.

PROGETTO IO VALGO. **Una scuola lasalliana della seconda opportunità in italia.** Casa Arcobaleno. Spazio Educativo Lassaliano. Nápoli. 2008.

RAMOS, Roberto Carlos. **Pequenas coisas que me animam a prosseguir na missão.** Revista Vida Partilhada. Províncias Lassalistas do Brasil. Ano 2, n. 04, Dez/2010.

RAMOS, Roberto Carlos. **Presença Lassalista em Moçambique.** Revista Comunicação. Província Lassalista de Porto Alegre. Ano 36, N.166. Set/2008.

SAVIANO, Roberto. **Gomorra: a história real de um jornalista infiltrado na violenta máfia napolitana.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

SCOPRI L'ITALIA. **Napoli, Citta d'Arte.** Disponível em: <http://www.italia.it/it/idee-di-viaggio/citta-darte/napoli.html>. Acesso em: 30 ago. 2014.

SERRA, Carlos. **História de Moçambique.** Maputo: Livraria Universitária, 2000.

SILVA, G. **Educação e Gênero em Moçambique,** Porto: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, 2007.

SKAKESPEARE, William. **O espelho da vida.** Sonetos. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/literatura/artigos/sonetos.pdf>. Acesso em: 02 set. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVELLA, P. **Gli ultimi della classe. Un anno di scuola con i ragazzi e i maestri di strada di Napoli.** Milano: Mondador, 2000.

UNICEF. **Resposta integrada ao HIV e SIDA.** Disponível em: http://www.unicef.org/mozambique/pt/hiv_aids_5062.html. Acesso em: 01 set. 2014.

VULCANO DYSCORVERY. **Vesúvio Vulcão.** Disponível em: <http://www.volcano-discovery.com/pt/vesuvius.html>. Acesso em: 20 ago. 2014.

ZAGARIA, Cristina. **Scampia vista con gli occhi dei ragazzi.** Gionale a Repubblica. Edizione di 10 febbraio 2014. Disponível em: http://napoli.repubblica.it/cronaca/2014/02/06/news/scampia_vista_con_gliocchi_dei_ragazzi_la_camorra_c_ma_c_anche_un_quartiere_che_funziona-77855991/. Acesso em: 02 set. 2014.