



ISSN: 2310-0036

Vol. 1 | Nº. 6 | Ano 2016

Roberto Carlos Ramos

Universidade Do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

roberto.ramos@lasalle.org.br



Rua: Comandante Gaivão nº 688

C.P.: 821

Website: <http://www.ucm.ac.mz/cms/>

Revista: <http://www.reid.ucm.ac.mz>

Email: reid@ucm.ac.mz

Tel.: (+258) 23 324 809

Fax: (+258) 23 324 858

Beira, Moçambique

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM MOSAÍCO EDUCACIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS EM MOÇAMBIQUE

RESUMO

Este estudo descreve experiências em uma realidade geográfica e cultural distinta – Mangunde, em Moçambique. Onde os desafios do cotidiano serviram como motivação para projetos inovadores. Com o objetivo de identificar características do *eu educador*, são narrados acontecimentos vividos neste contexto, detalhando alguns dos projetos educacionais desenvolvidos. Para tal, esse artigo se fundamenta na teoria de 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 educativo. Valendo-me da metáfora do mosaico, o texto vai sendo construído com diferentes matizes e formas.

Palavras-chave: Educação, prática reflexiva, eu-educador, Moçambique.

ABSTRACT

In this study executive experiences within geographically and culturally distinct realities are described – Mangunde in Mozambique. Where the daily challenges were useful to give ground to innovating projects. In order to identify the characteristics of the “*I educacion*” that develops a reflective attitude throughout the work. To this end, the article rests basically 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 in 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-education. With the mosaic metaphor, the text is being built with different shades and shapes.

Keywords: Education, reflexive praxis, I educator, Mozambique

1. Introdução

O presente artigo resgata a experiência no continente africano entre 2007 e 2011, onde vivi experiências e práticas educativas na localidade de Mangunde, em Moçambique, envolvendo desde a descrição geográfica e cultural até a narrativa de algumas situações vividas, apoiado na teoria educacional de Paulo Freire.

Ao contextualizar a educação desse país, ressalto que um dos grandes desafios continua sendo a taxa de analfabetismo, que segundo o Instituto Nacional de Estatistas de Moçambique (2007) em torno de 48%, chegando em alguns locais, a 68% da população. Além desses índices desfavoráveis, o país também enfrenta grandes dificuldades nas áreas da saúde, do saneamento básico e de moradia.

O relato das “Vivências de um país e um povo”, corresponde a primeira parte deste artigo, que tem como foco as 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 na segunda parte 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.

2. A Vivência num País e de um Povo

Salteando alçapões, barreiras e preconceitos, meu sonho, como educador era o de contribuir com a educação Moçambicana. 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.

A localidade de Mangunde surgiu como uma estética diferente nesse imenso mosaico. Em suma, após o primeiro mês vivendo na cidade da Beira (capital da Província de Sofala, região central de Moçambique), 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.

Nessa viagem, recorro a passagem por vários aldeamentos do tipo familiar, tendo como marco finalizador um embondeiro¹ enorme seguido de uma modesta placa onde está escrito: “Bem-Vindo à Missão de Mangunde.”

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? (Ramos, 2010, p. 36).

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. (Ramos, 2010).

Os nativos locais, 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*.²

Progressivamente, a esperança renasceu e comecei a acreditar na possibilidade de desenvolver um excelente trabalho educativo em Mangunde. 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 provisoriabilidade e da improvisação, da complexidade e da ambiguidade, na crua e imprevisível realidade dos acontecimentos cotidianos (...) e na presença junto ao povo e no convívio com situações de conflitos como a miséria estrutural e a luta pelos direitos elementares. (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 - Ndaou, o “batismo local” chamado malária e os trabalhos desenvolvidos, foi viver na primeira pessoa, tomando o real conhecimento dos fatos e da realidade. (Ramos, 2010, p. 36).

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. (Bohn, 2012, p. 14).

¹Há 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).

² Significa pessoa de “pele branca”, na língua tribal local – *Ndaou*.

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.

Tive o privilégio de conhecer muitas pessoas, especialmente os que viviam na região, 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!*³

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 voluntários que também viviam nesse contexto, 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 “*wacipe*”.⁴ 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, o contato com os professores da escola e como professor de muitos desses jovens. (Ramos, 2010, p. 36).

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. (Bohn, 2012, p. 14).

³ Significa pessoa de “pele branca”, na língua tribal local – *Ndau*

⁴ Significa pessoa de “pele negra”, na língua tribal local – *Ndau*.

“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.” (Ramos, 2010, p. 36).

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. (Ramos, 2008).

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

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 – EN1⁵ 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:

⁵ 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.

“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.

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 – AIDS-HIV afeta uma parte significativa da população ativa e deixa muitas crianças órfãs que, apesar de tudo, não deixaram de sorrir. As meninas continuam a jogar a neca⁶ 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.

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 quotidiano, 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 fenómenos. A tolerância pelo diferente, que deixou de ser objecto de curiosidade, de comparação ou de julgamento, deu lugar à manifestação do espírito humano encarnado ou encarcerado dentro de uma cultura.

Com as diversas actividades, projectos, 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

⁶Neca: 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.

postura inflexível, são alguns aspectos que provocam resistência aos projectos e propostas junto àqueles que fazem parte daquela cultura.

O grande exercício pessoal necessário é conjugar, de forma harmónica, 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 Procusto⁷, um assaltante que aprisionava os viajantes e hospedava-os em sua casa, adaptando-os a uma cama de ferro (se eram pequeninos alongava-os; se eram grandes, mutilava-os terrivelmente para que diminuíssem de tamanho). Na manhã seguinte eram encontrados mortos. Assim, a ACTUAÇÃO e a forma de fazer educação, 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 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, progridem 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.

*Padoko, Padoko!*⁸ 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,

⁷ Procusto é um personagem da mitologia grega, que faz parte da história de Teseu.

⁸ Significa “pouco a pouco”, na língua tribal local – *Ndau*

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”. (Charlin, 2003, p. 381). 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 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.

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?!

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

3. Fundamentação Teórica

Na fundamentação teórica, valho-me basicamente da companhia de Paulo Freire teórico cuidadosamente selecionado, focado nas experiências vividas pelo em África e analisadas a partir das suas obras pedagógicas.

3.1 Simbiose: Paulo Freire, o Contexto Africano e Projetos Educacionais

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 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”. (FREIRE, 2011, p. 43). 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”. (Hetzorg, 2012, p. 141). Muitos educadores, após o período pós-independência, “(...) sustentaram-se das ideias e dos ideais de Freire na modelagem do sistema educativo”. (Hetzorg, 2012, p. 141).

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” (Freire, 2011, p. 13), 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”. (Freire, 2011, p. 14). 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, 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 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 libertação⁹ 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” (Hetzorg, 2012, p. 141), 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. (Freire, 2011, p. 23).

Nessa perspectiva, em Moçambique, o lema “estudar, produzir e combater” (INDE, 2007, p. 04), 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 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.

3.2 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 faria 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

⁹ 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).

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”.

Freire (2005) 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. (FREIRE, 2005, p. 37).

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”. (Freire, 1980, p. 78-79).

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. (Freire, 2011). Portanto, nas 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. (Freire, 2011, p. 18).

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, iniciou-se 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.

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 (SIDA¹⁰) 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”¹¹ 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.
- Formar multiplicadores que possam dar continuidade ao trabalho de conscientização de outros jovens, através de preparação de voluntários em parceria com o Corpo da Paz¹², 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.

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

¹⁰ AIDS conhecida no país pela sigla do francês SIDA - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.

¹¹ Projeto: estamos juntos pela vida: formação de multiplicadores para a prevenção da SIDA em adolescentes moçambicanos, financiado pela Confederação Episcopal Italiana – CEI, em 2010.

¹² 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.

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 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.

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.

O reforço da moçambicanidade¹³, 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.

¹³ 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 educativos¹⁴ 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 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. (Freire, 2005, p. 35-36).

¹⁴ Relatório final do projeto Missão de Educar (2011).

Justifica-se, então, uma pedagogia do oprimido “que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do homem (...)” (FREIRE, 2005, p. 45), 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 (no Brasil e no mundo) como “não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se”. (Freire, 2005, p. 38).

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.

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 predisusesse 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. (Freire, 2007, p. 97-98).

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”. (Freire, 2011, p. 21). 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. (Freire, 2011). Com isso, o sentido mais exato de 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.

3.3 A cultura, a Inter e a Multiculturalidade

É sabido que a educação popular em Freire (1980) 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)”. (Freire, 2007, p. 38).

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 compreensão da expressão cultural, mediante a qual as pessoas exprimem sua rebeldia contra os dominantes. (Freire, 1980, p. 85).

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 (2005, p. 73) é “um ato proibitivo do ser mais dos seres humanos”, 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 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”. (Freire, 2007, p. 71). 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” (Freire, 2007, p. 71), predominando um etnocentrismo europeu pautado na superioridade e dominação ocidental e branca. (Freire, 2004).

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 rebelam. 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” (Freire, 2005, p. 17). 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, (Freire, 2005) 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 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. Para Freire (2005), a cultura 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.

Nesta perspectiva, nas relações interculturais o diálogo faz-se necessário. Por isso, em contraposição à invasão cultural, Freire (2005) 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. (Freire, 2001, p. 79).

Nessa perspectiva, a tolerância é “a sabedoria ou a virtude de conviver com o diferente e não com o inferior”. (Freire, 2004, p. 24). 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”. (Freire, 2004, p. 59). Aceitar e respeitar a diferença requer no ato educativo, por parte do educador, segundo Freire (2014), 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, 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. (Freire, 2014, p. 127-128; 136).

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”; (Freire, 2001, p. 60) 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, Freire (2004) 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. (Freire, 2004, p. 75, grifo meu).

Paulo Freire (2004), 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,

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. (Freire, 2004, p. 75).

Freire (2004), na obra *Pedagogia da Tolerância* 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.” (Freire, 2004, p. 71). 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.” (Freire, 2004, p. 72).

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. (Freire, 1992, p. 156).

A interculturalidade em Paulo Freire (2004), 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.

4. Considerações Finais

Ao encerrar estas reflexões não posso deixar de reforçar outra convicção: a importância de um educador 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.” (Freire, 2005, p.155).

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 da cultura, 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 teoria freiriana, dada pelas categorias fundantes construídas, possibilita a 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.

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 educador crítico e transformador da realidade.

Referências Bibliográficas

Bohn, Plácio José (2012). *Quanto toca os tambores. Saberes e práticas nas tradições moçambicanas*. São Miguel do Oeste: McLee.

Charlin, Manuel Juan Pérez (2003). *La formación de los religiosos africanos*. Revista Vida Religiosa. N.95. Madrid.

Cotrim, Teresa. *O embundeiro: Uma árvore secular magnífica e imponente*. Recuperado em: <http://viajar.sapo.mz/curiosidades/embondeiro>>.

Freire, Paulo & Macedo, Donaldo (1990). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2007). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2007). *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Freire, Paulo (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes.

Freire, Paulo (2007). *Educação como prática da liberdade*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1980b). *Extensão ou comunicação?* 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

freire, Paulo (2014). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2001). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 6. ed. São Paulo: UNESP.

Freire, Paulo (2004). *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP.

Freire, Paulo (2005). *Pedagogia do Oprimido*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Hertzog, Adriano José (Org) (2012). *A esperança da Pedagogia em Paulo Freire – Consciência e compromisso*. Brasília: Liber Livro.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INDE) (2007). *Moçambique. Censo Geral da População e Habitação, realizado pelo Instituto Nacional de Estatística de Moçambique*. Recuperado em: <<http://www.ine.gov.mz>.

Ramos, Roberto Carlos (2010). *Pequenas coisas que me animam a prosseguir na missão*. Revista Vida Partilhada. Províncias Lassalistas do Brasil. Ano 2, n. 04, Dez/2010.

_____ (2008). *Presença Lassalista em Moçambique*. Revista Comunicação. Província Lassalista de Porto Alegre. Ano 36, N.166.