

**MARCELO NAPUTANO**

**INTERVENÇÕES PSICOSSOCIAIS EM ESCOLAS COM JOVENS  
MIGRANTES DAS SEGUNDAS GERAÇÕES NA ITÁLIA**

**ASSIS**

**2017**

**MARCELO NAPUTANO**

**INTERVENÇÕES PSICOSSOCIAIS EM ESCOLAS COM JOVENS  
MIGRANTES DAS SEGUNDAS GERAÇÕES NA ITÁLIA**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Doutor em Psicologia. (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Orientador: Prof. Dr. José Sterza Justo.  
Bolsista: CAPES.

**ASSIS**

**2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

N216i Naputano, Marcelo  
Intervenções psicossociais com jovens migrantes das segundas gerações na Itália / Marcelo Naputano. Assis, 2017.  
235 f. + anexos

Tese Doutorado – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis  
Orientador: Dr. José Sterza Justo

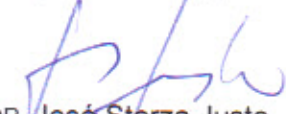
1. Intervenções Psicossociais. 2. Escolas. 3. Filhos dos Migrantes – Itália. 4. Construcionismo Social. 5. Teoria Sistêmica-Relacional. I. Título.

CDD 325.1



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE **MARCELO NAPUTANO**, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ASSIS.

Ao(s) 03 de agosto de 2017, às 14:30:00 horas, no(a) Sala da Congregação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: PROF. DR. José Sterza Justo do(a) UNESP/ASSIS, PROF. DR. Francisco Hashimoto do(a) UNESP/ASSIS, PROFA. DRA. Cláudia Aparecida Valderramas Gomes do(a) UNESP/ASSIS, PROF. DR. Felizardo Tchiengo Bartolomeu Costa do(a) ISPT/Lubango-Angola, PROF. DR. Marcos Paulo Shiozaki do(a) UEM/Maringá, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da Tese de Doutorado de MARCELO NAPUTANO, intitulada "INTERVENÇÕES PSICOSSOCIAIS EM ESCOLAS COM JOVENS MIGRANTES DE SEGUNDA GERAÇÃO NA ITÁLIA". Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovado. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

  
PROF. DR. José Sterza Justo

  
PROF. DR. Francisco Hashimoto

  
PROFA. DRA. Cláudia Aparecida Valderramas Gomes

PROF. DR. Felizardo Tchiengo Bartolomeu Costa

  
PROF. DR. Marcos Paulo Shiozaki

Observações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**MARCELO NAPUTANO**

**INTERVENÇÕES PSICOSSOCIAIS EM ESCOLAS COM JOVENS  
MIGRANTES DAS SEGUNDAS GERAÇÕES NA ITÁLIA**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Doutor em Psicologia. (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Orientador: Prof. Dr. José Sterza Justo.

Data da Aprovação: 03 de Agosto de 2017

**COMISSÃO EXAMINADORA**

**PRESIDENTE:** PROF. DR. JOSÉ STERZA JUSTO – UNESP/Assis.

**MEMBROS:** PROF. DR. FRANCISCO HASHIMOTO – UNESP/Assis.

PROF. DRA. CLAUDIA APARECIDA VALDERRAMAS GOMES  
– UNESP/Assis.

PROF. DR. FELIZARDO TCHIENGO BARTOLOMEU COSTA –  
Instituto Superior Politécnico Tundavala – ISPT/Lubango.

PROF. DR. MARCOS PAULO SHIOZAKI – UEM/Maringá.

**ASSIS**

**2017**

*A mia figlia Cecilia, ragazza Italo-Brasiliana,  
con l'augurio che sopravviva alla scuola senza  
perdere la sua curiosità e gusto del sapere.*

## AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, a meu caríssimo orientador, o Professor Doutor José Sterza Justo que, sempre com muita paciência, me orientou oferecendo-me uma perspectiva quando esta faltava.

A minha cordialíssima tutora da *Università di Bologna*, a Dra. Elvira Cicognani;

Aos meus caríssimos alunos, diretor, docentes, secretárias e assistentes sociais que muito me ensinaram nos anos em que passei em terras italianas;

A uma *famiglia speciale*, sem a qual eu não teria sobrevivido materialmente e emocionalmente na Itália nos últimos meses que por lá estive antes de retornar ao Brasil. Aí vai meu profundo agradecimento a Luciano Ravaioli, Nadia Lazzarini, Lucianone, Agnesina, Beatrice, Elisabetta, Alberto e Caterina;

Ao Fabio, o Fabinho de *Torino* e sua companheira Barbara, de nome e qualidade, pela amizade e hospitalidade infinitas.

Ao “seu” Davi Nascimento, caríssimo amigo de Irati, pessoa de qualidades excelentes e grande sabedoria. Quantos papos, aforismas e sopas em Prudentópolis entre uma aula e outra na UNICENTRO;

A todos da Secretaria do Programa de Pós-graduação da UNESP de Assis, que trabalham muito para o funcionamento desta “*baracca*” e, em particular, *a mio caro amico Marcos, che sempre trova tempo anche per un caffè e due chiacchiere*.

Ao Professor Doutor Francisco Hashimoto que, sempre com amabilidade infinita, oferece contribuições e críticas precisas e necessárias;

A CAPES, pelo financiamento recebido;

Aos Professores Doutores desta banca examinadora;

A Letizia Zini, *persona unica e un mito*;

A Mary Yoko Okamoto pela sua forte presença em meus primeiros meses de um intrincado retorno ao Brasil, pela sua delicadeza e, *ovvio, per i nostri caffè*.

*Abbiamo fatto l'Italia, ora dobbiamo fare gli italiani.*<sup>1</sup>

*(Massimo Taparelli D'Azeglio - 1798-1866)*<sup>2</sup>

1 Fizemos a Itália, agora temos que fazer os italianos. Trad. MN. Todas as traduções realizadas por Marcelo Naputano serão indicadas pela sigla: Tr. MN.

2 Massimo Taparelli, Marques de Azeglio, nasceu em Turim em 1798 e morreu na mesma cidade em 1866. Descrito pela história como um patriota italiano que se dedicou a literatura e a político cobrindo a função de primeiro ministro entre 1849 e 1852. Em 17 de março de 1861 se dá a proclamação da “*Unità d'Italia*”, ou seja, a unificação da Itália composta do reino de Sicília e vários outros Estados. A frase acima citada será utilizada na Itália unificada como uma incitação a unificação também cultural do país composto por diversos dialetos e sentimentos de pertencimento múltiplos, por vezes, contrapostos também por uma história feita por embates territoriais.



NAPUTANO, Marcelo. **Intervenções psicossociais em escolas com jovens migrantes das segundas gerações na Itália**. 2017. 245 f. Tese (Doutorado em Psicologia). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2017.

## RESUMO

Na contemporaneidade, as questões da diversidade cultural e, mais especificamente, das segundas gerações, ou seja, os “filhos das migrações”, colocam às instituições educativas um grande desafio no que diz respeito à integração destes como sociedade de “acolhimento”. É inclusive na escola que a segunda socialização ocorre fazendo com que esta instituição tenha grande importância no processo da formação das futuras sociedades interculturais para todos. Na Itália contemporânea, mais de 50% dos alunos considerados estrangeiros nasceram neste país apesar de serem denominados legalmente por “alunos cidadãos não italianos nascidos na Itália” e, este fato, pode nos dar a dimensão da complexidade da questão que de um lado promove o “acolhimento” e a “inserção” através da escolarização por direito legal inclusive e, da outra parte, a constatação do “não acolhimento” e “não inclusão” pela cidadania negada. Assim, o presente trabalho focaliza exatamente nossas intervenções psico-pedagógicas no contexto destes desafios da educação na Itália voltada para migrantes de segunda geração, tendo como referência nossa experiência de trabalho como psicólogos em projetos psicoeducativos de integração social, destinados a imigrantes de “segunda geração” desenvolvido em um instituto escolar, na cidade de *Forlì* na Região da *Emilia Romagna* (Itália), entre os anos de 2006 a 2013. Projetos estes, destinados inicialmente a alunos com dificuldades escolares comportamentais e de aprendizagem e que, identificados como “alunos problema”, curiosamente eram os filhos dos estrangeiros. Para tanto, numa abordagem qualitativa baseada em diversas leituras do movimento do Construcionismo Social e também da perspectiva da Psicologia Sistêmica Relacional, nosso objetivo central foi o de narrarmos nossas atividades de intervenções psicossociais em parte, pré-determinadas pela instituição escolar e, também, outras criadas por nós, em uma co-construção de possíveis acordos dentro aos conflitos no exato momento e lugar onde estes ocorriam em vista de uma convivência intercultural. Com nossa experiência de trabalho, esperamos contribuir para uma possível reflexão sobre a elaboração de projetos e intervenções psicossociais com a função de “integração” das segundas gerações que envolva todos e não seja “intercultural” somente para os não italianos.

**Palavras-chave:** Intervenções Psicossociais; Escolas; Filhos dos Migrantes – Itália; Construcionismo Social; Teoria Sistêmica-relacional.

NAPUTANO, Marcelo. **Psychosocial interventions in schools with young seconds generations of migrants in Italy**. 2017. 245 p. Thesis (Doctorate in Psychology). São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2017.

### **ABSTRACT**

Nowadays the issues of cultural diversity and, more specifically, of the "second generations/the sons of migrations" put educational institutions on a major challenge as regards their integration into the "host society". It is even at school that the second socialization occurs making this institution to have great importance in the process of the formation of future multicultural societies for all. In contemporary Italy, more than 50% of foreign students were born in Italy despite being legally termed "non-Italian citizens born in Italy", and this fact can give us the dimension of the complexity of the question that one part promotes "welcoming" and the "insertion" through school by legal right, and, on the other hand, the affirmation of "non- acceptance" and "non-inclusion" by denied citizenship. Thus, the following study focuses precisely on our psycho-pedagogical interventions in the context of these challenges of education in Italy having as reference or empirical field our experience of work as psychologists in psycho-educational projects of social integration to "second generation" developed in a school in the city of Forlì in Emilia Romagna (Italy), between 2006-2013. These projects, initially intended to students with behavioral and learning difficulties and who, identified as "pupils problem ". Curiously they were children of foreigners. To do so, in a qualitative approach based on several readings of the Social Construction Movement and Relational Systemic Psychology, our central objective was to narrate our activities of psycho-social interventions in part, predetermined by the school institution and, also, other created by us, in a co-construction of possible agreements within the conflicts at the exact moment and place where these occurred in view of an intercultural coexistence. With our work experience, we hope to contribute to a possible reflection on the elaboration of projects and psycho-social interventions with the function of "integration" of the second generations that involves all and not being "intercultural" only for "non-Italians".

**Keywords:** Psychosocial Interventions; Schools; Sons of Migrants-Italy; Social Constructionism; Systemic Theory.

NAPUTANO, Marcelo. **Interventi psicosociali nelle scuole con giovani migranti delle seconde generazioni in Italia**. 2017. 245 p. Tesi (Dottorato in Psicologia). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2017.

## RIASSUNTO

Nella contemporaneità la questione delle diversità culturale e, più precisamente, la questione delle "seconde generazioni/dei figli delle migrazioni", hanno portato una sfida importante alle istituzioni scolastiche per quanto riguarda l'integrazione delle seconde generazioni nella società di "accoglienza". E' anche nella scuola che la seconda socializzazione avviene dando all'istituzione scolastica un ruolo centrale nel processo di formazione delle future società interculturale per tutti. In Italia oltre il 50% degli studenti stranieri contemporanei sono nati in questo paese, pur essendo chiamati legalmente "studenti non cittadini italiani nati in Italia", e questo fatto ci può dare la dimensione della complessità della questione che, da una parte promuove "l'accoglienza" e "inserzione" tramite l'educazione addirittura come diritto legale e dall'altra parte, la constatazione della "non accoglienza" e "non-inclusione" tramite la cittadinanza negata. In questo modo, la nostra tesi si concentra sui nostri interventi psico-pedagogici, nel contesto di queste sfide dell'educazione in Italia focalizzata sui migranti di seconda generazione, utilizzando come riferimento o campo empirico la nostra esperienza di lavoro come psicologi nei progetti psicoeducativi di integrazione sociale, destinati alla seconda generazione degli immigrati e sviluppati durante gli anni 2006-2013 in un istituto scolastico nella città di Forlì, della regione Emilia Romagna, in Italia. Progetti destinati inizialmente agli studenti delle scuole con difficoltà comportamentali e di apprendimento e identificati come "studenti problematici", i quali, curiosamente, erano figli di stranieri. Utilizzando un approccio qualitativo basato sulle diverse letture del movimento del Costruzionismo Sociale e dell'approccio Sistemico-Relazionale, il nostro principale obiettivo era quello di descrivere le nostre attività e gli interventi psicosociali, in parte prestabiliti dall'istituzione scolastica e in parte ideati da noi, in modo da promuovere una co-costruzione di possibili accordi per la risoluzione dei conflitti, nel momento e nel luogo in cui si sono verificati, ai fini di una convivenza interculturale. Con l'esperienza del nostro lavoro, speriamo di poter contribuire a una possibile riflessione sullo sviluppo di progetti e interventi psicosociali che mirino all' "integrazione" delle seconde generazioni coinvolgendo tutti, e non un' "interculturalità" solo per i detti "non italiani".

**Parole chiave:** Interventi Psicosociali; Scuole; I Figli dei Migranti-Italia; Costruzionismo Sociale; Teoria sistemico-relazionale.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Alunos com cidadania não italiana por ordem de grau escola. Serie histórica.....	156
Tabela 2 – População escolar por cidadania. Ano Escolar 2009/10, 2011/2012, 2013/14, 2014/2015.....	158
Tabela 3 – Distribuição percentual dos alunos com cidadania não italiana por ordem de escola. Anos Escolares 2001/02, 2007/2008 e 2014/2015.....	160
Tabela 4 – Alunos cidadãos não italianos nascidos na Itália por ordem de nível escolar. Valores absolutos e incidência percentual sobre o total de alunos cidadãos não italianos.....	161
Tabela 5 – Alunos cidadãos não italianos nascidos na Itália por ordem de nível escolar. Valores absolutos e incidência percentual sobre o total de alunos cidadãos não italianos.....	162
Tabela 6 – Alunos com cidadania não italiana por ordem de tipo de escola. Itália e <i>Emilia Romagna</i> (a.s. 2011-12). Valores percentuais sobre a totalidade dos alunos.....	164
Tabela 7 – Alunos com cidadania não italiana por província. A.S. 2010-11. ....	164

## SUMÁRIO

<b>PRÓLOGO</b>	<b>14</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>18</b>
<b>CAPITULO I – OBJETIVOS E APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b>	<b>22</b>
1.1. Objetivos	22
1.2. Metodologia/Método	24
1.3. Nosso Paradigma Científico	29
<b>CAPITULO II – TEORIAS DAS RELAÇÕES</b>	<b>33</b>
2.1. Construcionismo Social ou Sócio-Construcionismo	34
2.2. Teoria Sistêmica Relacional	42
2.3. Integração teórica	56
<b>CAPITULO III – MIGRAÇÕES NA MODERNIDADE – TRANSNACIONALISMO, IDENTIDADES E SEGUNDAS GERAÇÕES</b>	<b>59</b>
3.1. Modernidade Líquida, Migrações e Transnacionalismo	60
3.2. Identidades, Hibridismo e Múltiplos Pertencimentos	68
3.3. Quem São as “Segundas Gerações”?	81
3.4. As Segundas Gerações sob Suspeita e a Escola	87
3.5. Cidadania Italiana, Uma Questão Dolente	93
3.6. Cultura e Muitos/Culturalismos	95
<b>CAPITULO IV – EDUCAÇÃO, ESCOLA E MULTICULTURALISMO</b>	<b>107</b>
4.1. Educação em Seus Primórdios	107
4.2. Educação/Escola, Diferenças e Crise	107
4.3. A <i>Scuola</i> Contemporânea na Itália	123
4.3.1. A <i>Scuola</i> Italiana, Breve histórico	123
4.3.2. A <i>Scuola</i> Italiana Hoje	129

4.3.3. A <i>Scuola</i> Italiana e o Multiculturalismo.....	134
4.3.4. A <i>Scuola</i> Media italiana (Ensino Fundamental II).....	147
<b>CAPITULO V – 7 ANOS DE INTERVENÇÕES NAS SCUOLE MEDIE .....</b>	<b>154</b>
5.1. Nossos Projetos nas <i>Scuole Medie</i> .....	154
5.2. Um Pouco de Estatística com Reflexão.....	155
5.2.1. Estatística Europeia e Nacional – Itália.....	155
5.2.2. Estatística Regional – <i>Emilia Romagna</i> e <i>Forli</i> .....	163
5.3. Nosso Trabalho nas <i>Scuole Medie</i> .....	166
5.3.1. Um Duro Início.....	169
5.3.2. Nossos Protagonistas/Descrição das problemáticas .....	177
5.3.2.1. Nós Mesmos – O Uso de “Si” Mesmo.....	178
5.3.2.2. Problemática Escolas e Colaboradores.....	178
5.3.2.3. Problemática Alunos e Famílias.....	180
5.3.2.2.1. Situação Sayad.....	182
5.3.2.2.2. Situação Judith.....	187
5.3.2.2.3. Situação Abdullah.....	192
5.3.2.2.4. Situação Giuseppe.....	201
5.3.2.2.5. Situação Xiong.....	203
5.3.2.4. Problemática Cursos de Formação.....	206
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS – IN CONCLUSÃO .....</b>	<b>216</b>
<b>FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>222</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>236</b>
Anexo 1 – Plano da Oferta de Formação Anual, Projetos de Integração das Pessoas.....	236
Anexo 2 – Contrato de Prestação de Serviço por Atividades e Ensino Facultativo e Integrativo.....	237
Anexo 3 – Projeto de Formação Docente: “ <i>FormAzione</i> ”.....	242
Anexo 4 – Projeto de Formação Docente e Pais: “ <i>La Comunità educativa costruttiva</i> ”.....	244

## PRÓLOGO<sup>3</sup>

Em nossa Dissertação de Mestrado, intitulada *Identidades Culturais em Imigrantes de Segunda Geração: Os Filhos De Pedrinhas*, pudemos desenvolver a temática das segundas gerações em uma pequena comunidade do interior de São Paulo, Pedrinhas Paulista, cidade de imigração Italiana programada, fundada em 1952 por uma cooperativa. Nesse trabalho, pudemos avaliar a construção das possíveis “identidades” culturais nos filhos dos migrantes que, apesar de nascidos no Brasil, preservam até hoje uma forte influência italiana, inclusive dialetal, em uma construção identitária muito singular.

Essa dissertação de Mestrado foi constituída entre o fazer teórico e nossa própria condição existencial, por meio de uma construção acadêmica na qual epistemologia e ontologia se completaram, pois, ao considerarmos a segunda geração da cidade de Pedrinhas Paulista, tivemos que pensar também em nossos próprios pertencimentos culturais, enquanto “*oriundi*”<sup>4</sup>. Desse modo, a dissertação converteu-se na construção de uma memória íntima e latente, composta por indagações e conflitos que sempre fizeram e fazem parte de nossa própria identidade cultural, ou melhor, das crises e demandas que envolvem a constituição e possíveis significações do que entendemos por processo cultural. Questões estas que nos conduziram, na ocasião, a um prólogo caracterizado por uma certa liberdade estilística em nossa escrita onde utilizamos a primeira pessoa do singular ao invés da primeira pessoa do plural. Liberdade apropriada ainda hoje, na elaboração do prólogo desta Tese, que continua a ser baseada em questões extremamente vivenciadas visceralmente.

Desse modo, continuando nosso prólogo na primeira pessoa do singular, tenho antes de tudo reafirmar que questões migratórias, da identidade cultural e dos múltiplos pertencimentos culturais continuamente fizeram parte de minha história

3 Ao longo desta tese, utilizaremos muitos termos em língua italiana, que serão traduzidos apenas na primeira vez em que aparecerem no texto. Nossa intenção é aquela de um diálogo intercultural a partir da compreensão da leitura em seu contexto italiano.

4 Os “*oriundi*”, oriundos são os descendentes dos Italianos que migraram da Itália em direção a outros países e que procuraram construir uma identidade “italiana” no exterior através da manutenção dos usos e costumes italianos e também da obtenção da cidadania Italiana e do passaporte Italiano.

social concreta. Mais especificamente pelo meu “duplo”<sup>5</sup>, ou melhor, pelo meu pertencimento misto que se constituiu entre o Brasil, país onde nasci e cresci, e a Itália, país de origem e afetividade familiar. Pertencimento que me levou ao sistemático interesse e estudo da cultura/língua italianas e a obtenção de minha cidadania italiana por meio do então “*ius sanguinis*”<sup>6</sup> e, posteriormente, a migrar e a trabalhar na Itália no ano de 2003 e ali permanecer, com alguns períodos de intermitência, por cerca de treze anos. Anos nos quais pude desenvolver vários trabalhos, como por exemplo, de operário, de cozinheiro e de assistente sócio-sanitário até a obtenção do reconhecimento de meu título profissional brasileiro como psicólogo que consentiu, depois de um longo processo de idas e vindas pelos órgãos públicos, a minha inscrição no registro dos psicólogos Italianos na região da *Emilia Romagna*<sup>7</sup> e a possibilidade de me propor como profissional nesta matéria.

Após o reconhecimento profissional, pude, então, iniciar o desenvolvimento de atividades no setor psicológico e educativo na Itália e, antes de realizar os projetos em escolas públicas, que serão avaliados nesta tese, trabalhei em cooperativas sociais nos setores do apoio às pessoas portadoras de deficiências, portadores de transtornos mentais, migrantes e reforço escolar. Atividades profissionais estas que desenvolvia em modo não autônomo, pois, na execução destas, eu era subordinado, em meu trabalho, a executar meus deveres conforme os contratos da cooperativa e seus intentos. Naquela ocasião, do ano de 2003 até 2006, por diversas vezes, desenvolvi projetos com alunos estrangeiros de segunda geração nascidos na Itália ou no exterior aos quais era solicitado, por parte da cooperativa, que estes “aprendessem a conviver” na Itália e com os italianos no “respeito” à cultura e regras sociais deste país.

5 Duplo, que hoje se constitui em triplo, quádruplo etc., pois, a abertura aos diversos pertencimentos culturais que este duplo pode propiciar, é instrumento para novas aquisições culturais outras.

6 É um termo latino que significa “direito de sangue”. Princípio pelo qual uma nacionalidade pode ser reconhecida a um indivíduo de acordo com sua ascendência. O “*ius sanguinis*” contrapõe-se ao “*ius solis*” que determina o “direito de solo” e que reconhece a nacionalidade pelo território onde se nasceu. Hoje esta lei foi alterada e veremos a atual discussão desta ao longo do desenvolvimento de nosso trabalho.

7 Emilia Romanha. Tr. MN. A *Emilia Romagna* é uma região Italiana no norte do país considerada de grande desenvolvimento econômico e cultural. Tem como sua capital a cidade de Bologna, conhecida também pela sua Universidade que é considerada a mais antiga do mundo ocidental com sua fundação em 1088.



Estas ótimas experiências, bem como certa dose de insatisfação em minha execução nestes projetos, em contexto escolar como subordinado a uma empresa, me levaram a dar início às minhas atividades como profissional liberal/autônomo que durou de 2006 até 2013. Foi esta experiência, de sete anos, somada ao desenvolvimento de minha dissertação, já mencionada anteriormente, que me fizeram considerar a possibilidade de uma reflexão teórica que desse, por um lado, continuidade ao que foi desenvolvido em minha dissertação com a temática da identidade cultural na segunda geração de migrantes e que, por outro lado, se diferenciasse desta, direcionando-me para as minhas próprias experiências nas escolas com os filhos dos migrantes. Afinal, é por meio da escola que a possibilidade da inserção social dos filhos dos estrangeiros na Europa, em particular na Itália, tem ocorrido. Desse modo, dediquei-me profissionalmente e também academicamente, à investigação de meu próprio trabalho, executado em uma instituição escolar específica.

Outro fator, muito importante, no amadurecimento de minha escolha do tema desta Tese foi o sofrimento. O sofrimento humano de jovens, que não escolheram migrar e que seguem seus pais muitas vezes sem concordância com estes, em uma “aventura” com risco até de morte. Sofrimento de pessoas quem chegam a um país estrangeiro sem o conhecimento de nada, ou quase nada, e são alocadas nos institutos educativos com a imediata “obrigação” de compreenderem a cultura e a língua que os rodeiam. Sofrimento também pela imediata solicitação de aculturação, destes migrantes menores, em um processo contínuo de italianização, para que a sociedade de “acolhimento” possa “compreendê-los” sem grandes mudanças. Italianização esta que ocorre por meio da escola pública de um Estado Nacional que, em modo esquizofrênico, estabelece leis que dificultam e, por vezes, até nega a estes “novos italianos” o reconhecimento da cidadania italiana.

Uma das dificuldades que me marcaram neste trabalho foi a complexidade em escrever sobre um tema em constante movimento, pois a condição escolar e seus possíveis projetos destinados à segunda geração dos migrantes estão relacionadas a algumas situações atuais como, por exemplo, o enorme fluxo de migrantes em direção à Europa, a mudança nas leis de cidadania realizadas na Itália

nestes dois últimos anos, o crescente racismo, os movimentos políticos contrários a presença estrangeira dos migrantes e seus filhos na Europa, a política europeia sobre imigração, as segundas gerações como elemento de medo por questões religiosas e, situação trágica, a enorme quantidade de menores desacompanhados que chegam à Itália semanalmente e que, em grande número, desaparecem no nada sem que ninguém tome providências. (VITA, 2017).

“*Ecco*”<sup>8</sup>, eis alguns elementos que me motivaram e me motivam a falar/escrever sobre minha experiência que foi, em certo modo, também parte de minha atividade político-acadêmica no período em que vivi na Itália. Todas as considerações deste prólogo, que poderiam ser consideradas pessoais por se tratarem de experiências da própria existência não o são, pois na concepção da psicologia social construcionista e da teoria sistêmica pluralista, os eventos pessoais não prescindem do social e vice-versa, de sorte que o “eu” faz parte do “nós”.

8 Palavra italiana utilizada para chamar atenção sobre o que foi dito em precedência, anunciando uma síntese de pensamento. Tr. MN.

## INTRODUÇÃO

Com os esclarecimentos manifestos em nosso prólogo na primeira pessoa do singular retornemos agora à utilização do pronome na primeira pessoal do plural, o nós, por considerar que, doravante, trata-se de um texto mais polifônico e dialógico, criado mediante conversações bastante próximas com autores, teorias e tantos outros interlocutores tais como: o Dr. Jose Sterza Justo, nosso orientador na Universidade Estadual Paulista no Brasil - UNESP; a Dra. Elvira Cicognani, tutora nos 11 meses passados na *Università di Bologna* na Itália - UNIBO; a direção da escola onde trabalhamos; os seus docentes; assistentes sociais; os adolescentes de segunda geração e suas famílias, em todas as suas variantes, com quais estivemos nas intervenções psicossociais realizadas no contexto escolar italiano etc.

A presente tese focaliza exatamente nossas intervenções psicossociais no contexto dos desafios da educação na Itália voltada para migrantes de segunda geração. A ampla pesquisa, foi realizada a partir de um intenso trabalho de campo no atendimento a jovens da heterogênea segunda geração, ou seja, os filhos dos migrantes que eram objeto de queixa, por parte da direção das escolas e de seus professores, sobre o desempenho e a adaptação escolar destes jovens. Esta compreendeu sete anos de contínua atividade profissional como psicólogos na elaboração/execução, ou, melhor dizendo, conforme nossos parâmetros sócio-construcionista e sistêmico-relacional, de colaboração e co-execução.

Para tanto, numa abordagem qualitativa baseada em diversas leituras do movimento do Construcionismo Social e também da perspectiva da Psicologia Sistêmica Relacional, nossos objetivos centrais foram: Narrarmos nossas atividades de intervenções psicossociais em parte, pré-determinadas pela instituição escolar e, também, outras criadas por nós, através de atividades nos diversos projetos em uma prospectiva sócio-construcionista e sistêmica relacional, relacionando-as às nossas teorias de referência. Assim, nossa tese será organizada em capítulos articulados entre si, nos quais, inicialmente, temos um prólogo muito pessoal de justificação do tema como algo de visceralmente vivido em nossa própria construção identitária, esta introdução, e os seguintes capítulos a seguir até nossa “in-conclusão”.

No capítulo I procuramos elucidar nossos objetivos centrais e aqueles secundários, metodologia, e método para o desenvolvimento desta tese, dando destaque também, a nossa visão sobre o mundo que determinou nosso paradigma científico que servirá, posteriormente, para a compreensão do leitor sobre as escolhas teóricas de referência e o trabalho concreto realizado nas escolas na Itália.

No capítulo II, apresentamos duas teorias de referência para o desenvolvimento desta tese. A Teoria Construcionista e A Teoria Sistêmica-Relacional que compreendemos como teorias das relações. Para tanto, discorreremos primeiramente sobre a Teoria Construcionista Social ou Socio-Construcionismo, dando ênfase ao pensamento daquele que é considerado seu “pai”, Kenneth Gergen, e também, aos três princípios desta: a ideia de constructo, a definição de social e o significado da linguagem. Depois, passamos a considerar a Teoria Sistêmica-Relacional, através de um breve histórico de seus precursores, ou seja, a Teoria Geral dos Sistemas, fundada por Ludwig Von Bertalanfly, e a Teoria Sistêmica, em suas duas fases, àquela de seu fundador Gregory Bateson e suas ideias revolucionárias sobre contexto e relações e, sucessivamente, de um de seus colaboradores, Paul Watzlawick e seus axiomas sobre a pragmática da comunicação. Por fim, brevemente, esclarecemos o porquê de nossa escolha de uma “colaboração” entre estas duas teorias com vista a elaboração de nossa tese.

No capítulo III, pretendemos expor o contexto da modernidade líquida no qual os movimentos migratórios estão inseridos hoje com suas particularidades, como por exemplo, o transnacionalismo. Para a melhor compreensão de nosso tema central com os filhos dos migrantes, as segundas gerações, decidimos também, expormos brevemente nosso entendimento do conceito de identidade e como este é colocado no centro das questões com o encontro/desencontro entre autóctones e migrantes para, depois, definirmos quem são as segundas gerações e, por fim, a definição do termo cultura em seus excessos e derivados.

No capítulo IV, primeiramente fazemos um histórico da educação com o objetivo de explicitarmos qual foi o conceito utilizado desta palavra plena de policromias. Explicitamos as possíveis diferenciações e pontos de contato entre a educação e a escola como instituição escolhida ao longo dos séculos para, em meio

a concórdias e discórdias, ser a representante mais significativa de um longo processo educacional na modernidade. Aferimos, também, a crise da escola na modernidade para posteriormente nos debruçarmos sobre a escola italiana e, nosso local de trabalho efetivo, a *Scuola Media* na contemporaneidade.

No capítulo V, buscamos apontar como nasceram os projetos, um pouco do contexto estatístico italiano em modo ponderado as mudanças sociais na Itália com suas novas dificuldades, nosso duro início nas escolas e, por fim, como se desenvolveram os trabalhos com os jovens através da análise de algumas situações concretas relacionadas as nossas teorias de referência. As escolas italianas mantêm diversos projetos que somam às suas iniciativas psico-pedagógicas realizadas pelos seus docentes. Os projetos fizeram parte do *Piano della Offerta Formativa, Progetti d'Integrazione della Persona*<sup>9</sup> que toda escola na Itália necessita apresentar anualmente ao *Ministero della Istruzione, dell'Università e della Ricerca*. Projetos possíveis sempre através seleção pública e análise curricular.

Por fim, “in-conclusão”, procuramos rever o amplo contexto de atuação de nossas intervenções, suas possíveis conclusões e principais teses que defendemos no trabalho com os filhos dos migrantes nas escolas. Os projetos quando nascem na insígnia da “interculturalidade”, pelo fato de que os discentes em causa são os filhos dos migrantes, colocam a ênfase do trabalho sobre estes em um processo de “etnização” da ideia de cultura. Nosso interesse foi trabalharmos com o conceito de cultura como um processo contínuo e múltiplo, que não deixou ninguém de fora. Quando os projetos nascem “interculturais”, é como se declarassem “a priori” que as culturas são necessariamente diversas e preocupação primordial na vida dos sujeitos. Assim, enfatizando somente a diversidade cultural criam maior diversidade ainda construindo o “outro” por vinte e quatro horas por dia. Melhor explicando através de nossa própria existência como brasileiros na Itália, por cerca de 13 anos, jamais nossa subjetividade foi reduzida a nosso pertencimento cultural “vinte e quatro horas por dia”. Lamentavelmente, dentro às boas intenções dos projetos interculturais, vimos alunos de segunda geração serem tratados pelas escolas sempre através de seus pressupostos referencias culturais de suas famílias

9 Piano da Oferecimento de Formação, Projetos de Integração das Pessoas. Tr. MN.

migrantes todo o tempo. Projetos “bem intencionados” que partiam sempre das diferenças na cultura, mesmo que valorizando-as, mas sempre através das diferenças.

Enfim, com nossa experiência de trabalho, esperamos contribuir para uma possível reflexão sobre a elaboração de projetos e possíveis intervenções psicossociais, numa perspectiva sócio-construcionista e da teoria sistêmica relacional, com a função de uma “integração” das segundas gerações em âmbito escolar que envolva todos sem exceção.

## CAPÍTULO I – OBJETIVOS E APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

*“Il metodo non può che costituirsi nella ricerca. Qui bisogna accettare di camminare senza sentiero, di tracciare il sentiero nel cammino.”<sup>10</sup>*

*(Edgar Morin)*

A metodologia científica pode ser definida como uma das disciplinas das ciências que estuda o desenvolvimento, teórico e prático, assim como as inúmeras possibilidades em se elaborar uma pesquisa. Trata-se de um conceito complexo e que auxilia o pesquisador em sua própria subjetividade a estabelecer um modelo metodológico para desenvolver um determinado tema. Não é um processo simples, muito menos fácil, pois esta, assim como a ciência, na realidade, são termos/conceitos que deveriam ser escritos sempre no plural pelas inúmeras possibilidades, por vezes, até antagônicas que abrigam.

Para evitarmos uma má compreensão das nossas escolhas neste processo, pretendemos neste Capítulo I, elucidarmos nossos objetivos centrais e aqueles secundários, metodologia, e método para o desenvolvimento desta tese, dando destaque também, à visão de mundo que determinou nosso paradigma científico que servirá, posteriormente, para a compreensão do leitor sobre nossas escolhas teóricas de referência e o trabalho concreto realizado nas escolas na Itália.

### 1.1. Objetivos

A presente tese é o resultado de uma análise qualitativa, baseada em diversas leituras do movimento do Construcionismo Social e também da perspectiva da Psicologia Sistêmica Relacional, de nosso trabalho, como psicólogos, em

<sup>10</sup> O método não pode constituir-se na pesquisa. Aqui, faz-se necessário caminhar sem estrada, construindo-a durante o caminho. Tr. MN.

projetos psicossociais de integração social destinados a migrantes das “segundas gerações” desenvolvidos em escolas na Itália, na cidade de *Forlì* na Região da *Emilia Romagna*, entre os anos de 2006 a 2013. Projetos estes, destinados inicialmente a alunos com dificuldades escolares comportamentais e de aprendizagem e que, identificados como “alunos- problema”, curiosamente eram os filhos dos estrangeiros.

Nossos objetivos centrais foram:

- Narrarmos nossas atividades de intervenções psicossociais, em parte pré-determinadas pela instituição escolar e, também, outras criadas por nós, mediante a consecução de atividades nos diversos projetos, em uma perspectiva sócio-construcionista e sistêmica relacional;
- Narrarmos nossas intervenções psicossociais, relacionando-as às nossas teorias de referência.

Nossos objetivos secundários foram construídos no “alargamento” de nossos objetivos específicos dos projetos em suas intervenções e conteúdos psico-afetivos, na inclusão de temas importantes para uma efetiva contextualização. Lembrando-nos de que contexto, para a teoria sistêmica-relacional, é inerente próprio a esta extensão realizada em torno ao tema central em uma análise que inclui não somente o “anterior” mas também o posterior. Ou seja, o contexto se relaciona ao que já existe mas também ao que existirá em função de nossas possíveis relações.

Objetivos secundários que, dessa maneira, são conexos à ideia de “sistema” em nossas elaborações e intervenções práticas construcionistas-sociais e sistêmicas-relacionais. Por conseguinte, nossos objetivos secundários foram:

- Apresentarmos o contexto da modernidade no qual os movimentos migratórios estão inseridos, conjuntamente com as denominadas segundas gerações na Itália e suas complexidades;



- Apresentarmos uma breve introdução sobre a Itália como um dos países europeus de recente destino de imigração se comparada aos outros países da Europa ocidental;
- Apresentarmos o contexto das discussões multiculturais e das muitas culturas, definindo cultura e propondo um multiculturalismo crítico;
- Apresentarmos nossa leitura na história e na atualidade dos possíveis significados da educação e da escola constituídos, como elementos distintos;
- Apresentarmos os possíveis significados das escolas italiana em seu histórico pós 2º guerra mundial até nossos dias, e da *Scuola Media* atual neste país relacionada ao multiculturalismo;
- Apresentarmos a difícil situação para a obtenção da cidadania italiana por parte dos filhos dos migrantes mesmo se nascidos neste país;
- Apresentarmos nossas considerações finais avaliando a importância de perspectivas não essencialistas como as Teorias Sócio-Constructivista e Sistêmica-Relacional em intervenções psicossociais com as segundas gerações para uma convivência intercultural de todos e sem exclusão dos possíveis conflitos desta.

## **1.2. Metodologias/Métodos**

O contexto do surgimento de um paradigma científico pós-moderno, em contraposição ao paradigma “dominante” anterior, pode ser considerado, também na distinção entre as ciências sociais e as ciências naturais. A primeira, as ciências sociais, sempre foram consideradas objeto de muitas controvérsias segundo os paradigmas científicos “dominantes” e vista como uma “suposta” ciência por ser qualitativa. A segunda, as ciências naturais, de base matemática e, portanto, com a

atribuição de “científica” por ser quantificável. O que ressaltamos, nesta discussão, é a tensão existente entre estas duas “modalidades” de ciências que, inclusive, se encontra reproduzida na própria definição de metodologia, pois se esta pode ser explicada como o complexo de fundamentos teóricos e filosóficos, estes também congregam um campo de tensões várias, sobre os quais um método se constitui.

Metodologia e método não podem ser confundidos como sinônimos, mas, ao mesmo tempo, são profundamente conexos, como também a escolha teórica para a realização de uma pesquisa:

É importante salientar a diferença entre metodologia e métodos. A metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa; portanto, não deve ser confundida com o conteúdo (teoria) nem com os procedimentos (métodos e técnicas). Dessa forma, a metodologia vai além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa), indicando a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo. No entanto, embora não sejam a mesma coisa, teoria e método são dois termos inseparáveis, “devendo ser tratados de maneira integrada e apropriada quando se escolhe um tema, um objeto, ou um problema de investigação” (MINAYO, 2010, p. 44).

Nesta mesma obra, intitulada *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*, seu autor irá definir metodologia como uma discussão epistemológica sobre os possíveis caminhos do pensamento que o tema de qualquer pesquisa solicita, utilizando-se de métodos e, outros instrumentos e, inclusive, a criatividade do pesquisador em articular todos estes elementos deixando a sua marca no tema estudado. (Ibidem, 2010.).

Como também afirmou Eduardo A. Tomanik na introdução de *Psicologia Social: desafios e ações*, ao explicitar questões de fronteiras e conexões que a psicologia social tem por desafio em seu futuro:

Hoje percebemos que a realidade em que o ser humano vive é complexa. Assim, a compreensão e as tentativas de atuação diante desta realidade, seja em seus aspectos físicos, biológicos, sociais ou individuais, dependem da construção de corpos teóricos, de alternativas metodológicas e de propostas políticas capazes de abarcar, tanto quanto possível, e progressivamente, aquela complexidade. (TOMANIK, 2011, p. 3-4).

Ou seja, o percurso metodológico e de métodos, assim como o teórico, são fundamentais para a compreensão da nossa realidade. Contudo, em um contexto de complexidade e diante de nosso tema, procuraremos explicitar um pouco de nosso percurso na pesquisa, na tentativa de responder às novas complexidades, em nosso caso, do tema concernente aos filhos das migrações nas escolas italianas contemporâneas.

Entendemos os métodos, no latim *methōdus* e no grego *μέθοδος*, como indagar, investigar algo, mas com a inclusão de uma estrada a seguir, um objetivo, pois a expressão grega *οδός*, significa próprio “estrada”. (TRECCANI, s/d). É um caminho em direção a objetivos que pode ser muito variado em base a quais objetivos queremos chegar e que, se complica um pouco, quando estes objetivos estão no percorrer do próprio caminho como no caso de nossos pressupostos teóricos neste trabalho. Eis o motivo pelo qual o método não pode ser entendido como se fosse somente um instrumento, um meio para fim, pois não é somente isto. Como declarou Eduardo Tomanik, Professor Doutor na Universidade de Maringá, em seu livro *O Olhar no Espelho, Conversas sobre a pesquisa em Ciências Sociais*: “os métodos não são apenas formas de avaliar afirmações, mas também caminhos para se chegar a estas afirmações” (TOMANIK, 2004, p.20).

Hoje, observamos pesquisas realizadas sob as mais variadas metodologias e métodos, por isso, a pergunta é lícita: existe um método melhor do que os outros? Minayo faz três considerações importantes a este respeito que nos levam a entender que tudo depende da pertinência e relevância entre o que desejamos pesquisar e nossa escolha da estrada a percorrer:

1) Não há nenhum método melhor do que o outro, o método, “caminho do pensamento”, ou seja, o bom método será sempre aquele capaz de conduzir o investigador a alcançar as respostas para suas perguntas, ou dizendo de outra forma, a desenvolver seu objeto, explicá-lo ou compreendê-lo, dependendo de sua proposta (adequação do método ao problema de pesquisa); 2) Os números (uma das formas explicativas da realidade) são uma linguagem, assim como as categorias empíricas na abordagem qualitativa o são e cada abordagem pode ter seu espaço específico e adequado; 3) Entendendo que a questão central da cientificidade de cada uma delas é de outra ordem [...] a qualidade, tanto quantitativa quanto qualitativa depende da pertinência, relevância e uso adequado de todos os instrumentos. (MINAYO & MINAYO-GÓMEZ, 2003,

p.118).

A escolha de um método está sempre relacionada às nossas ideias sobre as possíveis significações da ciência, aos nossos paradigmas teóricos, a nossa concepção metodológica e, também, ao que iremos estudar. É um caminho repleto de significados e que devem ter coerência com o objetivo que será estudado. Não é uma questão de melhor ou pior, mais válido ou menos válido. Qualitativo, quantitativo ou, “quali-quantitativo”, podem ser mais ou menos pertinentes em função das intenções que um pesquisador quer seguir em sua visão de mundo ao observar um fenômeno.

As pesquisas sociais têm, ao longo do tempo, segundo Minayo, se embasado em métodos quantitativos de pesquisa (MINAYO, 2010, p. 47). Por pesquisa social entendemos os múltiplos tipos possíveis de investigação que abordam os seres humanos em sociedade, em suas relações e instituições, em suas vivências/produções históricas e simbólicas. Desse modo, nos utilizamos da metodologia qualitativa em base a nosso paradigma científico e teorias interpretativas, como a melhor possibilidade na construção de um conhecimento sobre nossos projetos realizados nas instituições escolares:

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, photographs, recordings, and memos to the self. [...] Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials – case study; personal experiences; introspection; life story; interview; artifacts; cultural texts and productions; observational, historical, interactional, and visual texts – that describe routine and problematic moments and meanings in individuals' lives<sup>11</sup>. (Denzin & Lincoln, 2005, pp. 3-4)

11 A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. É constituída por um conjunto de materiais e práticas interpretativas que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e pensamentos. [...] A pesquisa qualitativa envolve o uso elaborado e a coleta de uma variedade de materiais empíricos - estudo de caso, experiências pessoais, introspecção, história de vida, entrevista, artefatos, textos e produções culturais; textos de observação, históricos, de interação e material visual - que descrevem a rotina e momentos problemáticos e significados das vidas dos indivíduos. Tr. MN.

Em nosso caso, na elaboração de uma tese sobre projetos realizados com alunos da segunda geração de migrantes na Itália, a concepção linear de um método não fez parte de nossa escolha metodológica e teórica. Isto por dois motivos: o primeiro diz respeito ao longo tempo no qual trabalhamos nestas escolas e, o segundo, se refere às mudanças relacionais que tivemos neste tempo que foram exigindo novos instrumentos de interações. Eis porque afirmamos a dificuldade em manter uma certa linearidade em nossas metodologia/métodos. Contudo, podemos afirmar nossa coerência em base as teorias utilizadas neste trabalho que prenunciam exatamente uma circularidade entre o que pensamos e que podemos vir a pensar após a ação concreta. O que permite ressignificações, inclusive metodológicas, durante o inteiro processo de ação.

Em nosso trabalho, estabelecemos objetivos relacionais e afetivos que ocorreram durante os encontros e, também, objetivos vários nos projetos. Desse modo, nosso principal instrumento de trabalho foi a descrição dos próprios projetos e das narrativas construídas por todos os participantes destes, inclusive nos mesmos, em uma pesquisa implicada e sem a pretensão de ser uma descrição exata dos fatos. Procuramos, na vivência da cotidianidade com os filhos de migrantes nas escolas, utilizarmos procedimentos consagrados na etnografia, tal como propostos por Sato & Souza (2007) para pesquisas no campo da psicologia. Pautado pela orientação etnográfica, o trabalho de campo foi concretizado através de nossas experiências nas escolas, nas casas e ambientes vários e na participação ativa na vida de “nossos” jovens na Itália.

Para a descrição dos relatos finais, decidimos não trabalharmos com entrevistas, mesmo que abertas, como modalidade de produção de material de análise, foi em função de que a entrevista acaba sendo um artifício no sentido que se cria um momento específico para se fazer “aquela entrevista”. Nosso interesse foi direcionado mais às narrativas “dentro” dos problemas e não anteriores ou posteriores à estes. Ou seja, nossas narrativas serão relatos das ações e reações nas mediações dos conflitos e questões vivenciadas nas escolas com nossos vários protagonistas.

As narrativas foram recolhidas durante vários momentos dos projetos como:

- Nos encontros iniciais entre a escola, os docentes, os assistentes sociais, as famílias a quem os projetos eram destinados e os sujeitos a quem eram destinados;
- Em sala de aula;
- Nas casas dos jovens;
- Em situações outras como, tomando um café com a direção, os docentes ou os jovens.

O método de transcrição destas narrativas, que descrevem uma situação real de gestão de alguma situação de conflito, se deram sempre após os eventos onde estas ocorreram. Os dados transcritos foram analisados conforme as teorias do Construcionismo Social e Sistêmica-Relacional, no capítulo que tratamos das escolas, especificamente, quando abordamos as situações problemáticas do cotidiano. Escolhemos não separar totalmente as narrativas/evento das considerações teóricas em outro capítulo específico porque priorizamos enfatizar nossas ações baseadas nas teorias descritas brevemente no Capítulo II, que denominamos Teorias das Relações. Desse modo, temos a descrição de uma narrativa/evento e logo as suas considerações teóricas.

### **1.3. Nosso Paradigma Científico**

Um dos autores atuais que pode muito nos auxiliar na compreensão da história das ciências e de suas implicações é o conhecido sociólogo português Boaventura de Souza Santos. Em sua obra *Um discurso sobre as ciências* (SANTOS, 2009), este autor irá especificar a natureza das ciências em três momentos: aquele do paradigma da modernidade, da crise do paradigma da modernidade e do paradigma emergente.

O primeiro, denominado Paradigma da Modernidade, se estabeleceu como a expressão maior de um embate contra as interpretações teológicas do mundo e dos homens. Podemos muito bem compreender a necessidade de homens como

Copérnico, Kepler, Galileu, Descartes e outros, em se basearam no modelo das ciências naturais observáveis, não de revelação divina, na busca de um conhecimento fundado em uma racionalidade experimental, quantitativa e neutra (FONSECA, 2002). Aqui se instituíram ideias como: separação entre o conhecimento científico como sinônimo de verdade e aquele do senso comum como algo sem validade; a separação entre natureza e pessoa humana, corpo e mente; o modelo de representação mais fiel o possível à linguagem matemática; a medição dos dados; a linearidade entre causa e efeito; o banimento da intencção; a divisão entre o sujeito e o objeto como elementos distintos entre si etc (SANTOS, 2009).

O segundo, denominado Crise do Paradigma Dominante, não é outro senão o paradigma da modernidade, que começa a ser questionado pelas ideias de Einstein, Heisenberg, Bohr, Ilya Prigogine entre outros, que irão defender conceitos como àquelas da: Relatividade do tempo e do espaço; a incerteza da possibilidade de medições como critério de verdade; a matemática como imprevisível; a impossibilidade do sujeito se separar dos objetos etc.:

O homem encontra-se num momento de revisão sobre o rigor científico pautado no rigor matemático e de construção de novos paradigmas: em vez de eternidade, a história; em vez do determinismo, a impossibilidade; em vez do mecanicismo, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente. (FONSECA, 2002).

O terceiro paradigma, denominado emergente, é proposto pelo próprio autor, ou seja, pelo professor Boaventura de Sousa Santos e vai discursar sobre “um paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2009). Este autor irá justificar o seu modelo em quatro pilares sobre a natureza da construção do conhecimento :

- Todo conhecimento científico-natural é científico-social;
- Todo conhecimento é local e total;
- Todo conhecimento é autoconhecimento;
- Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

A proposta do professor Boaventura nos parece ser aquela de uma ciência natural que tenha a capacidade de combinar-se com as ciências sociais, abolindo a hegemonia da primeira. Proposta esta que muito nos interessa também pelas suas notórias influências da Teoria Sistêmica desenvolvida ao longo do século XX pelo biólogo alemão Ludwig Von Bertalanffy, que propôs um comportamento baseado no coletivo, ou seja, em sistemas inter-relacionais nos quais as pessoas se encontram pois, a compreensão e a atuação sobre os fenômenos isolados não é possível. Portanto é necessário que o pesquisador considere as várias relações e casualidades, não lineares, nos eventos entre os sujeitos-objetos.

Outros autores têm observado os limites do paradigma da ciência e sua pressuposta neutralidade pois nascemos dentro à este ambiente “científico” e, deste modo, somos condicionados por ele. Como afirmou o filósofo italiano Umberto Galimberti, da Universidade *Ca'Foscari* de Veneza, em seu livro *Il gioco dell'opinioni*<sup>12</sup>:

La scienza non è neutra, perché crea un mondo con determinate caratteristiche che noi non possiamo evitare di abitare e, abitando, finire col contrarre abiti e abitudini. La scienza è il nostro mondo. Non siamo esseri immatricolati ed estranei, gente che talvolta si serve della scienza e di quella sua anima che è la tecnica. Noi abitiamo già in un mondo scientificamente e tecnicamente organizzato. Quindi, la scienza non è oggetto della nostra scelta, ma il nostro ambiente.<sup>13</sup> (GALIMBERTI, 1989, p.265).

Certamente que a concepção da ciência em suas diversas teorias, entendida como a aplicação de um método teve sua função histórica de se separar da mística religiosa, em que o sujeito era quem determinava “a priori” o objeto com seus dogmas e construções de verdades de cômodo ideológico, como já afirmamos anteriormente. Contudo, com o advento da ciência moderna, a técnica acabou por se transformar no instrumento pelo qual o sujeito, uma outra vez, dominava o objeto com a ideia de construir uma verdade. Na perspectiva da ciência pós-moderna,

12 O Jogo das Opiniões. Tr. MN.

13 A ciência não é neutra, porque cria um mundo com certas características, onde nós não podemos evitar estar e viver e, habitando neste, contrair atitudes. A ciência é o nosso mundo. Não somos seres alienígenas, pessoas que às vezes usam a ciência e sua alma que é a técnica. Nós vivemos em um mundo cientificamente e tecnicamente organizado. Assim, a ciência não é o tema de nossa escolha, mas o nosso meio ambiente. Tr. MN.



perspectiva da qual nossa tese faz parte, sujeito e objeto não são mais duas partes distintas e separadas onde o primeiro é o intérprete do segundo e não se busca uma verdade única, nem religiosa nem científica.

Feyerabend, sociólogo austríaco, em *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza* (FEYERABEND, 2002), propõe um modelo em que o sujeito seja também o objeto, e vice-versa. Propõe um método que não seja estritamente técnico, mas, sobretudo, uma reflexão que incida sobre ética e política. Ou seja, os fatos são dependentes das teorias que os explicam dentro das quais as sentenças enunciadas são julgadas sensatas *a priori*, do mesmo modo, também a pesquisa científica é guiada por esses componentes histórico-cultural, prático, social e ideológico. São interesses reais a delinear a estrada do avanço científico e não os abstratos ditames teóricos. (NAPUTANO, 2012, p. 28).

Em nossa tese, consideramos como um de nossos fundamentos científicos, o paradigma da ciência pós-moderna do qual, seja a psicologia social construcionista seja a teoria sistêmica relacional pluralista, fazem parte do contexto de discussões da consciente relação intencional do sujeito com o seu objeto na certeza de que se é ao mesmo tempo sujeito/objeto. Questão central do desenvolvimento de nossa tese, pois escolhemos uma metodologia de produção de conhecimento concordante com as nossas convicções político-sociais de uma narrativa produtora de outras possibilidades onde também teoria e prática seguem a mesma lógica relacional de sujeito e objeto.

Assim, avaliamos saliente ainda, o pressuposto de que a ontologia (termo que deriva do grego *οντος*, ser; e da *λόγος*, discurso) e a epistemologia (termo que deriva do grego *επιστήμη*, estabelecer, pôr; e da *λόγος*, discurso) (TRECCANI, s/d), são dois elementos intrinsecamente conectados entre si onde "sujeito/objeto" são constituídos e constituintes.

## CAPÍTULO II – TEORIAS DAS RELAÇÕES E DAS DIFERENÇAS

*“La teoria è quando si sa tutto e niente funziona. La pratica è quando tutto funziona e nessuno sa il perché. Noi abbiamo messo insieme la teoria e la pratica: non c'è niente che funzioni e nessuno sa il perché!”<sup>14</sup>*

*(Albert Einstein)*

A frase da epígrafe acima, divertida e irônica, sobre a natureza das teorias pode explicitar os motivos pelos quais escolhemos nossa referência teórica pois, em certo modo, a síntese entre a teoria e a prática foi exatamente o ponto de partida para a realização de nossas atividades teórico-práticas realizadas nas escolas. Ou seja, à partir de relações que não funcionavam sem que soubéssemos o porque, realizamos nosso projeto.

Neste capítulo, apresentamos as nossas duas teorias de referência para o desenvolvimento desta tese: a Teoria Construcionista e a Teoria Sistêmica-Relacional que compreendemos como teorias das relações. Para tanto, discorreremos primeiramente sobre a Teoria Construcionista Social, dando ênfase ao pensamento daquele que é considerado seu “pai”, Kenneth Gergen, e também, aos três princípios desta: a ideia de “constructo”, a definição de social e o significado da linguagem. Depois, passamos a considerar a Teoria Sistêmica-Relacional, através de um breve histórico de seus precursores, ou seja, a Teoria Geral dos Sistemas, fundada por Ludwig Von Bertalanfly, e a Teoria Sistêmica, em suas duas fases, àquela de seu fundador Gregory Bateson e suas ideias revolucionárias sobre contexto e relações e, sucessivamente, de um de seus colaboradores, Paul Watzlawick e seus axiomas sobre a pragmática da comunicação. Por fim,

14 A teoria é quando se sabe tudo e nada funciona. A prática é quando tudo funciona e ninguém sabe o porquê. Nos colocamos juntos a teoria e a pratica: assim, não tem nada que funcione e ninguém sabe o porque. Tr. MN.

brevemente, esclarecemos o porquê de nossa escolha de uma “colaboração” entre estas duas teorias.

## 2.1. Construcionismo Social ou Sócio-Construcionismo

O construcionismo social ou sócio-construcionismo pode ser entendido como um amplo movimento cultural que nasceu nos Estados Unidos na década de 80 no âmbito das ciências humanas e sociais, tendo como expositores principais Gergen, Harré, Pearce, Shotter e outros. Teoria esta de questionamentos epistemológicos e de crítica social que tem por base a ideia de que as explicações/descrições sociais são uma ação social com efeitos pragmáticos e que pode ser definida como uma perspectiva de observação, análise e ação sobre a realidade, negando qualquer essência aos fenômenos sociais, rejeitando conceitos universais por considera-los respostas simplistas para problemas complexos dos homens em sociedade.

Na análise histórica do surgimento do construcionismo social, o psicólogo americano Kenneth Gergen não considera metodologicamente interessante restringir o início do construcionismo social a um único evento histórico, situando o seu desenvolvimento em um contexto mais amplo:

Segundo alguns autores (Burr, 1995), o surgimento do construcionismo social teria início com a publicação do artigo de Kenneth Gergen “*Social psychology as history*” (Gergen, 1973). Contudo, este mesmo autor questiona a possibilidade de circunscrever desta forma o surgimento do construcionismo. Segundo ele, a história do construcionismo social está inserida no contexto do desenvolvimento da ciência pautada por três críticas ao fazer científico que contribuíram para a construção de uma concepção alternativa ao pressuposto do conhecimento como posse do indivíduo: a crítica social, a ideológica e a retórico-literária (RASERA & JAPUR, 2005, p. 22).

Gergen, situando historicamente o construcionismo social, acrescenta ainda:

Although the roots of constructionist thought may be traced to long-standing debates between empiricist and rationalist schools of thought, constructionism moves beyond the dualism of these traditions and places

knowledge within the process of social interchange.<sup>15</sup> (GERGEN, 1985, p. 266).

É na historicidade de longa duração e não nos fatos históricos singulares que encontramos os motivos de formação das ideias do construcionismo social. No texto citado acima, Gergen nos oferece este elemento de longa duração histórica quando situa seus próprios conceitos no contexto dos debates entre empirismo e racionalismo.

O construcionismo social deve ser entendido como um movimento heterogêneo, a ponto de afirmarmos que se trata de “construcionismos” sociais: “O construcionismo social deve ser entendido como um campo de tensões, uma vez que dentro do movimento há vários posicionamentos epistemológicos distintos e até mesmo contraditórios” (RASERA, E. F.; JAPUR, M., 2005, p. 21-22). Eis porque a perspectiva histórica evolucionista não serve para avaliação deste movimento, pois não há uma evolução de pensamento linear em uma solução final e única de resumo da diversidade de olhares. Assim, em sua diversidade de propostas, é mais eficaz falarmos em um Movimento:

Frente a essa diversidade, preferimos tratar o construcionismo como um Movimento, no sentido de processos de mudanças e deslocamentos, animação, agitação e vivacidade. Para autores como Kenneth Gergen, Tomas Ibanez, Lupicínio Íñiguez e Mary Jane Spink, entre outros, o construcionismo não se caracteriza como uma teoria, uma vez que não pretende postular verdades a partir de princípios pré-estabelecidos e inquestionáveis. Caracteriza-se, então, como um Movimento, uma postura crítica diante do mundo. (MELLO, 2007, p. 27).

Atualmente, o construcionismo social é muito difuso como parâmetro epistemológico nas análises sociais e psicológicas, mas, em certo sentido, parece ser vítima de seu próprio sucesso, pois a clareza de seu significado tem sido muito questionada, por conta da sua enorme propagação e da galáxia de percursos intelectuais que hoje abarcam e que se afirmam construcionistas (SANTAMBROGIO, 2010). Teoria esta que corre o risco de se banalizar em sua afirmação inicial, quase

15 Os caminhos do construcionismo podem ser rastreadas nos debates de longa duração entre as escolas de pensamento empirista e racionalista, o construcionismo vai além do dualismo dessas tradições e coloca o conhecimento dentro do processo de intercâmbio social. Trad. MN.

óbvia, da “construção social do social” sem melhor explicitar qual o significado disto (FELE, 2002). Pretendemos, desse modo, considerar alguns de seus pressupostos fundamentais, expandir o ponto de partida das teorias construcionistas do conhecimento como construção social em sua alteração do *locus* da construção do conhecimento e em sua concepção de sujeito.

Contudo, em função da característica heterogênea da formação teórica das ideias do construcionismo social, corre-se o risco, devido este amplo campo teórico, de que tudo possa, em certo modo, ser definido como construcionismo social. Eis o motivo porque é importante delinear uma primeira definição e algumas características comuns deste movimento:

Il costruzionismo è una teoria epistemologica che considera insufficiente l'immagine tradizionale della conoscenza come registrazione passiva o rispecchiamento neutrale di qualcosa che è dato, enfatizzando la circolarità fra osservatore e osservato. Soggetto e oggetto, nella conoscenza, si implicano reciprocamente. La realtà, per così dire, comprende anche noi stessi che cerchiamo di coglierla.<sup>16</sup> (SPARTI, 2010, p. 67).

Uma de suas características principais é uma postura do construcionismo social como uma teoria anti essencialista e anti-realista que permite uma postura relativista por construir versões do mundo e não uma única realidade:

A postura anti-essencialista presume que as pessoas e o mundo não possuem uma natureza determinada, mas são constituídas nas práticas sociais. Desta forma, não é possível conceber a realidade existindo independentemente do conhecimento que se produz sobre ela – antirrealismo –, mas como sendo um emaranhado de versões construídas coletivamente, permitindo uma atitude relativista (MELLO, 2007, p. 27.).

É derivado de uma epistemologia onde o conhecimento do mundo não é o produto da construção de dedução, ou de testes empíricos de hipóteses baseadas na observação neutra, independente do sujeito do conhecimento e da comunidade

16 O construcionismo é uma teoria epistemológica que considera insuficiente a imagem tradicional do conhecimento como registro passivo ou reflexo neutro de algo que é dado, enfatizando a circularidade entre observador e observado. Sujeito e objeto, no conhecimento, se implicam reciprocamente. A realidade, por assim dizer, compreende também a nós mesmos, que procuramos a sua compreensão. Tr. MN.

da qual faz parte. Manifesta uma mudança de paradigma da epistemologia experiência/experimento para a epistemologia social, onde os processos comuns são prioritários sobre todos os aspectos na construção do conhecimento. Constitui uma visão sociológica do empreendimento científico:

The degree to which a given form of understanding prevails or is sustained across time is not fundamentally dependent on the empiric validity of the perspective in question, but on the vicissitudes of social processes (e.g., communication, negotiation, conflict, rhetoric). (GERGEN, 1985, p. 268).<sup>17</sup>

O texto de Wittgenstein, *Ricerche Filosofiche*<sup>18</sup> (WITTGENSTEIN, 1967), foi, nas palavras de Gergen, “seminal” para o desenvolvimento do movimento construcionista, pois deu os pressupostos para o questionamento do uso de conceitos como predicados mentais condicionados por convenções, convidando-nos: “A desafiar as bases objetivas do conhecimento” (GERGEN, 2009, p. 302), questionando assim teorias da ‘essência’. A essência entendida como algo preexistente, predeterminado e predeterminante não faz parte dos discursos do construcionismo social. O homem essencialmente não é constituído de nada. Isto não quer dizer que os homens, na realidade de todos os dias, não tenham em suas vidas pressupostos ou crenças e, sim, que estas são versões construídas socialmente e que podem ser revistas e reavaliadas historicamente, em sociedade, através de nossas práticas cotidianas. É neste contexto que entra o interesse dos construcionistas sociais pela linguagem.

A centralidade dos estudos da linguagem no movimento construcionista social é devida ao seu caráter estritamente relacional, pois, através de uma enunciação entre locutor (eu) e ouvinte (o outro) cria-se um território social.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

17 O grau em que uma certa forma de compreensão prevalece ou se sustenta ao longo do tempo não depende fundamentalmente da validade empírica da perspectiva em questão, mas a partir das vicissitudes dos processos sociais (ex. comunicação, negociação, conflito e retórica). Tr. MN.

18 Investigações filosóficas. Tr. MN.

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. (BAKHTIN, 2006, p. 115).

Bakhtin foi outro autor que muito influenciou a construção do movimento construcionista, pois, para ele, não há realidade linguística fora de sua expressão no diálogo. O signo só encontra existência nas relações concretas e pode ser alterado por estas. É desta afirmação que temos a ideia de que a linguagem pode criar novos significantes: “O signo e a situação social em que se insere estão indissoluvelmente ligados. O signo não pode ser separado da situação social sem ver alterada sua natureza semiótica” (Ibidem, 2006, p. 62).

Por meio da linguagem, podemos construir versões diversas de nosso mundo e alterar signos preestabelecidos. É por isto que podemos afirmar que o ato de falar é uma ação equivalente a qualquer outra ação material (ÍÑIGUEZ, 2003). A linguagem como ação pode ser entendida como produtora de sentidos para o mundo e o campo onde se dará a construção de realidades novas: “A linguagem não é vista mais como barreira entre as pessoas e o mundo, mas uma fronteira de articulação – que nem une e nem separa, mas que constitui” (MELLO, 2007, p. 28).

Desse modo, é manifesto que uma das ideias centrais desta teoria é que a comunicação e a linguagem não constituem simplesmente o resultado de uma representação da realidade. Ademais, não são o resultado de uma perspectiva hermenêutica, e sim, criam a realidade. Ou seja, para esta teoria não existe uma essência nos fatos humanos próprios, porque eles são criados no contexto de suas interações:

Las características presentes en cualquier fenómeno, sea esté el desarrollo de las ciencias sociales o el de cualquiera de su objetos de estudio, no son independientes de su genealogía, o lo que es lo mismo, su forma actual resulta de las practicas sociales y de las relaciones sociales que lo fueron constituyendo. Este punto de partida es recogido, entre otras, por las corrientes post-estructuralistas, que especialmente se centraron en la constatación de que no se puede dar cuenta satisfactoriamente de un fenómeno si no se dilucida también su proceso de constitución. Los desarrollos de investigaciones genealógicas han demostrado también una gran capacidad de innovación y reflexión creativa respecto a lo que nos pasa, a nuestro presente. (GARAY; ÍÑIGUEZ; MARTINEZ, 2001, p.58).<sup>19</sup>

19 As características presentes em qualquer fenômeno, seja este no desenvolvimento das ciências sociais ou em qualquer de seus objetos de estudo, não são independentes de sua genealogia, ou o que é o mesmo, da forma atual de suas práticas sociais e de suas relações sociais que os formavam. Este ponto de partida é reconhecido, entre outras, pelas correntes pós-estruturalistas, que se

O conhecimento do mundo nesta teoria depende dos processos de construção linguística que não têm significados anteriores ao contexto onde foram criados, ou seja, só conseguimos dar significado às coisas através das trocas nos contextos sociais onde o saber é constituído na relação ativa e cooperativa.

Alguns temas serão muito inerentes ao sócio construcionismo como a linguagem, a comunicação, a cultura, a ideologia, poder, democracia, educação etc., com o interesse em compreender como os sujeitos em interação constroem a realidade. O principal interesse do sócio-construcionismo não é somente a compreensão de como se constrói a realidade mas também aquela de reconstruir de uma sociedade (BERTRANDO & TOFFANETTI, 2001).

Não é a negação da importância do conhecimento à priori para bem exercer uma profissão, como por exemplo, a profissão do psicólogo. É a afirmação de que o conhecimento que temos já foi construído socialmente e de que não podemos nos considerar “especialistas” sem oferecermos espaço à possibilidade de uma co-construção na utilização dos saberes de todos os envolvidos em uma determinada questão para a inventiva de um novo significado. Nossa compreensão do mundo ocorre através das atividades simbólicas que os sujeitos descrevem, explicam, reproduzem, reelaboram e com as quais entramos em contato uns com os outros através da linguagem:

Il linguaggio è essenzialmente un'attività condivisa, poiché tutte le attività umane si realizzano sulla base della comunità. Questo si produce nella relazione faccia a faccia, l'altro mi si presenta in un presente vissuto che entrambi condividiamo. Il risultato è l'intercambio continuo tra la mia espressività e la sua. (BERGER & LUCKMANN, 1974, p. 42).<sup>20</sup>

A teoria sócio-construcionista pode ser ainda considerada um acréscimo a algumas considerações da pós-modernidade em relação a denominada sociedade

voltaram especialmente para o fato de que não pode explicar um fenômeno de forma satisfatória se não também elucida também o seu processo de constituição. O desenvolvimento das investigações genealógicas têm demonstrado também uma grande capacidade de inovação e reflexão criativa sobre o que acontece, em nosso presente. Trad. MN.

20 A língua é essencialmente uma atividade partilhada, uma vez que todas as atividades humanas são realizadas com base na comunidade. Isto se produz na relação face a face, o outro se apresenta a mim em uma experiência presente que ambos partilham. O resultado é o constante intercâmbio entre a minha e sua expressividade. Tr. MN.



líquida. (BAUMAN, 2001). Acréscimo teórico realizado com o sinal de positivo no sentido de que promove projetos possíveis, factíveis que olham para as mudanças como possibilidades de novas significações: “[...] O construcionismo social é uma forma de abordar as circunstâncias em constante mudança em que vivemos” (SCHNITMAN, 1996, p. 182). Dessa forma, centra a sua atenção nos processos, defendendo a compreensão humana a partir da condição relacional e diligente às práticas discursivas como a base da construção do conhecimento. O mundo interior, neste caso, não pode ser considerado somente como um reflexo dos processos da psique do sujeito uma vez que é desenvolvido na ação conjunta como um processo social e linguístico nas contingências através da criatividade das interações humanas, pois essa é resultado e resultante das relações sociais (SHOTTER, 1987).

Na perspectiva da epistemologia do construcionismo social a questão da construção do conhecimento é fundamental e este só pode ser entendido quando se considera o contexto no qual ele é produzido. Conhecimento externo ou dos especialistas fora dos contextos onde as construções linguísticas acontecem se transformam facilmente em ideologia que pouco tem a ver com a realidade construída. O conhecimento é e, deve ser constituído dentro de circunstâncias e em modo coletivo com seus personagens. Desse modo, a realidade dos sujeitos se constitui em uma visão sistêmica e dinâmica onde as dicotomias dentro/fora, sujeito/objeto são abolidas:

O ser humano, como ser gregário, deve ser pensado como constituído ao interno das interações sociais, que são o lugar central da ação e da interpretação do mundo ao seu redor. De fato, é através da interação que as pessoas podem transformar seus significados subjetivos em objetivo, dando sentido à realidade e processos constituintes. (NAPUTANO, 2012).

Alguns conceitos-chave da teoria sócio-construcionista são de particular interesse para o desenvolvimento de nossa tese: a ideia de constructo, a definição de social e o significado da linguagem. Estes conceitos foram sempre utilizados em nossas intervenções profissionais nas escolas onde realizamos os projetos que descreveremos nesta tese.

O conceito de constructo enfatiza a ideia de que somos nós a construirmos a

realidade que nos circunda, ou seja, que as pessoas constroem histórias, ideias, teorias que são um modo de nos confrontarmos com o mundo e criarmos novas realidade, ao invés de, somente interpretarmos o que já existe.

Este conceito, ainda coloca em evidência, um certo “pragmatismo” da vida cotidiana. A palavra pragmático ficou impregnada de um significado de aplicação direta e objetiva daquilo que se vê. O pragmatismo como corrente filosófica foi desenvolvido nos Estados Unidos na segunda metade do século XIX e se fundou sob a ideia da conexão entre conhecimento e ação insistindo no aspecto de que o pensamento como produtor da vida social deveria ser sempre colocado à prova das experiências. Não é isto que o sócio-construcionismo entende por pragmática. A pragmática, para este, é direcionada à vida quotidiana como algo que ainda está em processo e, por isto, necessitas de nossas interações, de nossas ações na invenção de novas experiências, percepções e pensamentos em sociedade.

Mas o que significa “social” para o construcionismo? Para este, diversamente do construtivismo, corrobora que os constructos do mundo são derivados das interações entre “nós” e “os outros”. Representando, desse modo, histórias compartilhadas que permitem às pessoas de funcionarem como grupo. Afirma ainda que estes constructos são pragmáticos, ou seja, deve haver uma função prática na vida quotidiana e, por este motivo, são dialógicos, o resultado de acordos possíveis. Os processos culturais e históricos fazem parte destas negociações em uma idéia destes como fenômenos em constante movimento e processo. O conhecimento pode também ser considerado e definido como uma criação negociada de significados. Disto deriva o conceito de que nossos conhecimentos são locais e dinâmicos, ou seja, são o resultado de negociações dentro de um contexto e em um determinado momento histórico.

Em relação ao significado da linguagem, o construcionismo social vai afirmar o seu papel fundamental, constitutivo para a criação de nossos significados. Se todas as formas de conhecimento são o resultado de negociações interativas, então a linguagem é fator crucial. Contudo, a linguagem deve ser considerada dentro de seu contexto de criação para que tenha significado, pois também este, é uma forma de acordo.

Enfim, sinteticamente, o construcionismo social centraliza suas preocupações sobre a construção de significados, ou melhor, a co-construção de significados. Como afirmou Gergen: “è lo scambio tra gli uomini che costruisce la capacità di significare del linguaggio, e questo deve essere considerato il nodo cruciale della questione”.<sup>21</sup> (Gergen, 1994, p. 264).

## 2.2. A Teoria Sistêmica-Relacional

Para melhor compreendermos as particularidades da teoria sistêmico-relacional, necessitamos primeiramente termos uma ideia da definição de sistema, da Teoria Geral dos Sistemas ou TGS.

O conceito do termo “sistema” pode ser encontrado já na cultura grega antiga, onde foi muito utilizado, com o significado de “inteiro” e “união”. Podemos observar um seu uso específico na escola de Pitágoras, onde “sistema” era aplicado ao desconhecido, mas que aparecia como um elemento inteiro na tentativa de uma explicação de algo. Hipócrates utilizará este termo em seu paradigma holístico na compreensão da medicina de sua época. Aristóteles, em sua obra *Metaphysica*, utiliza a palavra “sistema” para falar de uma perspectiva holística do universo. Tema muito discutido no passado, ao longo da história até nossos dias, utilizado por muitos filósofos também como, por exemplo, G. W. Friedrich Hegel no século XVIII. (DE SANTIS, 2016, p. 2.). É por esta longa história que a palavra sistema grega *συστήμα* [*su' stema*], será definida pelos dicionários como estabelecer, combinar, unir, construir algo de sólido, ou ainda, manter ordem e relação. (TRECCANI, s/d, s/p).

No campo científico, Lawrence Henderson, psicólogo, químico, biólogo, filósofo (1878-1942), foi o primeiro a utilizar o termo sistema para indicar ao mesmo tempo os organismos vivos e os sistemas sociais. Já o biólogo e epistemólogo austríaco Ludwig Von Bertalanffy (1901-1972), considerado o fundador desta teoria, irá organizar as ideias emergentes na época e irá publicar em 1968 a obra *Teoria Generale dei Sistemi*<sup>22</sup>. Esta nova teoria irá pensar o mundo como uma expressão

21 É a troca entre os homens que constitui a capacidade de dar significado à linguagem, e isto deve ser considerado um nó crucial da questão. Tr. MN.

22 Teoria Geral dos Sistemas. Tr. MN.

de um complexo caótico de elementos que não tem por característica a causalidade linear em uma relação de causa e efeito estabelecida na linha do tempo sequencial de passado, presente e futuro. Para esta teoria o mundo será entendido como um organismo com princípios e leis que se relacionam a totalidade de seus elementos que o constituem.

Pode ser considerada uma recusa à interpretação do mundo como resultado do reducionismo mecanicista e da divisão da realidade em fragmentos desconexos e isolados entre si. Bertalanfly, por vezes, utilizar-se-á até de conceitos matemáticos para combater o reducionismo mecanicista, mostrando como até a matemática, considerada ciência pura, na realidade faz parte de um todo, inclusive social: *Un complesso di elementi interagenti. Interazione significa che gli elementi, p, sono connessi da relazioni, R, in modo tale che il comportamento di un elemento p in R è differente da quello che sarebbe il suo comportamento rispetto ad un'altra relazione R.*<sup>23</sup> (BERTALANFLY, 2004, p. 97.). Coloca a ênfase sobre a complexidade estrutural do “tudo”, dos organismos em suas interações e se apresenta como uma ciência aplicável aos sistemas gerais, independentemente da natureza de seus componentes, naturais ou sociais, e também, das forças que os movem. Noções estas que podemos observar em uma outra sua definição sistema: *“un sistema è un complesso di elementi che stanno in interazione.”*<sup>24</sup> (Ibidem, 2004, p. 54).

Uma das possíveis conclusões é que na totalidade do organismo estruturado, os elementos serão conhecidos se examinados em relação ao comportamento de todos os outros do inteiro sistema, deste modo, uma variação em um elemento têm efeito sobre todo o sistema como sobre seus componentes. Os sistemas, compostos também de subsistemas estruturados e em relação entre si, também podem ser: fechados, que estabelecem trocas somente entre si ou abertos, que estabelecem trocas com o ambiente.

Bertalanfly se focaliza com ênfase no estudo dos sistemas vivos que apresentam a característica de trocarem informações com o ambiente no qual se

23 Um complexo de elementos interagentes. Interações significas que os elementos, p, são conexos da relações, R de tal modo que o comportamento de um elemento p in R é diferente do que seria um comportamento respeito a uma outra relação R.. Tr. MN.

24 Um sistema é um complexo de elementos que estão em interação. Tr. MN.

encontra. Eis porque ele denominará estes sistemas por “sistemas abertos” não dando importância aos sistemas “fechados” porque representavam o típico sistema da física clássica baseada sobre a ideia de energia onde um fenômeno obtinha sempre a mesma resposta. Assim, um sistema pode ser definido ainda por: “*un’unità organizzata di relazioni tra elementi, azioni, individui.*”<sup>25</sup> (CIGOLI & GALIMBERTI, 1983, p. 19).

Os sistemas abertos, que são aqueles do desenvolvimento da TGS e que nos interessam, caracterizam os seres vivos e são categorizados pelas seguintes propriedades: a totalidade; a retroação, por fim, a equifinalidade: Na totalidade, cada parte do sistema está em relação às outras. O sistema é um agregado de elementos independentes, mas como um todo orgânico onde este não pode ser considerado a soma de suas partes<sup>26</sup> e, isto quer dizer que, a análise de um elemento isolado não leva à compreensão do sistema; Na retroação, temos um tipo de causalidade não linear e determinístico e sim circular onde os diversos elementos se influenciam reciprocamente em modo bidirecional e, por fim, na equifinalidade, os mesmos resultados podem ser obtidos das intervenções diferentes o que significa que pontos de partida idênticos podem dar resultados diferentes e, vice e versa (CASTIGLIONI & CORRADINI, 2011, p. 136-137).

Sucessivamente, outros autores fizeram as suas contribuições à teoria dos sistemas. Ilya Prigogine, físico e químico, utilizando-se do desenvolvimento da matemática complexa, ou seja, a teoria dos sistemas dinâmicos/ matemática das relações e das configurações/*pattern*, formulou uma teoria, aprofundando a perspectiva não linear, onde todos os sistemas vivos coexistem em uma tendência contraditória, somente em sua aparência, se considerarmos uma perspectiva não linear. Para este autor os sistemas tendem a esquecer de suas condições iniciais e em qualquer condição serão atraídos para um estado de produção mínima de entropia, afirmando também que, o aumento de entropia não corresponde necessariamente a um aumento uniforme de desordem e, em muitos casos, com o aumento da desordem se cria um espaço para uma ação criativa e termina por uma nova ordem. Ou seja, ordem e desordem não são contrapostos,

25 Uma unidade organizada de relações entre elementos, ações, indivíduos. Tr. MN.

26 Questão muito estudada pela Gestalt.

mas fazem parte de um mesmo evento simultâneo (PRIGOGINE & STENGERS, 1981).

Fritjof Capra, físico, teórico dos sistemas e escritor austríaco, (1939) traz um exemplo interessante que elucida o conceito acima quando explica que as correntes de água e ar são extremamente organizadas mesmo que parecendo caóticas. Do mesmo modo, nos sistemas vivos, a nossa ordem surge do não equilíbrio e sim da desordem (CAPRA, 2001). Na psicologia, o pensamento sistêmico chega à conclusão de um fenômeno inserindo-o no contexto de um conjunto mais amplo, permitindo-nos de compreendermos um conjunto de indivíduos interligados entre si através de suas relações. Um exemplo muito interessante disto é a sistema família como um grupo de pessoas em inter-relação.

É manifesto que a TGS se constituiu em um novo paradigma do pensamento científico de aplicação em campos multidisciplinares, seja nas ciências naturais e aquelas consideradas humanas mesmo porque, esta teoria não faz esta distinção, oferecendo-nos uma visão global dos sistemas como resultantes de leis complexas. Abrange como um de seus objetivos principais aquele de estudar as diversas entidades como um agregado de elementos em interação que produzem uma complexidade organizada que não pertence à um único elemento do sistema e sim, como propriedade emergente do inteiro sistema. Uma ordem à partir da desordem.

Esta teoria nasceu do esforço para superar os limites de um comportamento analítico e linear, típico da mecânica clássica, incapaz de explicar e fazer funcionar fenômenos de natureza mais complexa. É um paradigma que se caracteriza por uma nova visão holística, ecológica e processual dos seres: onde as partes de um sistema interagem como algo integrado; uma visão ecológica.

*Il nuovo paradigma incorpora: una visione olistica del mondo, considerato come un insieme integrato di parti interagenti; una visione ecologica che riconosce l'interdipendenza di tutti i fenomeni e il fatto che, come esseri viventi, incidiamo sui e dipendiamo dai processi ciclici della Natura; una visione processuale che osserva i sistemi in equilibrio e in continuo divenire.<sup>27</sup> (EDELSTEIN, 2007, p.1).*

27 O novo paradigma incorpora: uma visão holística do mundo, considerando-o como um conjunto integrado de partes que interagem; uma visão ecológica que reconhece uma interdependência de todos os fenômenos e o fato que, como seres vivos, incidimos sobre a natureza e dependemos dos

Podemos definir sinteticamente ainda a Teoria dos Sistemas utilizando-nos das palavras de Pierre Delattre, biólogo e físico francês que estabeleceu um diálogo teórico com os autores mais importantes da teoria do seu tempo, como por exemplo, Bertalanffy, Atlan, Foerster, Le Moigne, Maturana, Varela, Wiener entre outros:

I lavori che si sono sviluppati nel corso degli ultimi decenni sotto il nome di Teoria dei sistemi sono il frutto di due necessità perfettamente chiare. La prima, di natura soprattutto intellettuale, costituisce una reazione sana e inevitabile contro lo sgretolamento del sapere reso inevitabile dall'approfondimento delle conoscenze precedenti e dalla moltiplicazione delle discipline che ne è seguita. La seconda, di natura più pratica, risulta dalla constatazione che il metodo scientifico abituale, di dissezione analitica e di ricostruzione sintetica, si rivela in pratica sempre più inadeguato man mano che ci si interessa a sistemi più complessi; di qui, l'esigenza di riesaminare le modalità e le condizioni di validità.<sup>28</sup> (DELATTRE, 1984, pag. 3).

Enfim, em outra definição, sistema tem sido definido no sentido de qualquer objeto de estudo constituído de elementos vários que são reciprocamente interligados e interagem entre si e com o ambiente. Procura-se substituir a polaridade entre dependência e independência entre os elementos e o todo, pela palavra interdependência:

Sistema pode ser definido como um conjunto de elementos interdependentes que interagem com objetivos comuns formando um todo, e onde cada um dos elementos componentes comporta-se, por sua vez, como um sistema cujo resultado é maior do que o resultado que as unidades poderiam ter se funcionassem independentemente. Qualquer conjunto de partes unidas entre si pode ser considerado um sistema, desde que as relações entre as partes e o comportamento do todo sejam o foco de atenção (BALLESTERO-ALVAREZ, 1990, p. 17).

Já a expressão “sistêmica relacional” denota uma prospectiva teórica que, processos cíclicos dela; uma visão processual que observa os sistemas em equilíbrio e em continuo devir. Trad. MN.

28 Os trabalhos que se desenvolveram durante as últimas décadas sob o nome de Teoria dos Sistemas são o fruto de duas necessidades perfeitamente claras. A primeira, de natureza acima de tudo intelectual, constitui uma reação saudável e inevitável contra o desfazer-se do conhecimento inevitável pelo maior conhecimento precedente e da multiplicação das disciplinas que se seguiram. A segunda, de natureza mais prática, resulta da constatação de que o método científico habitualmente, de disseminação analítica e reconstrução sintética, se revela, na prática, sempre mais inadequado quando se trata de sistemas mais complexos; eis o porquê a exigência de reexaminar as modalidades e as condições de validade. Tr. MN.

baseada na teoria dos sistemas exposta brevemente, se constitui em uma compreensão dos fenômenos psicológicos baseados nas relações entre os indivíduos ao invés do que através de suas propriedades internas ou qualidades intrapsíquicas. Antes de tudo é necessário fazermos uma distinção, para não confundirmos campos de atuações muito em voga atualmente, entre esta teoria e a terapia da família que, embora tenham matrizes e autores comuns, não se sintetizam uma na outra:

L'approccio sistemico relazionale viene spesso identificato con la terapia della famiglia. Tale identificazione ha certamente dei motivi plausibili, dal momento che l'origine e l'evoluzione di questo punto di vista sono inscindibile dallo sviluppo della terapia familiare, ma risulta in qualche modo riduttiva e almeno in parte fuorviante. Si tratta infatti di un modello di analisi della comunicazione, dal quale è originata una prospettiva psicologica autonoma e originale, il cui ambito ha da tempo travalicato i confini del mero intervento psicoterapeutico della famiglia.<sup>29</sup> (CASTIGLIONI & CORRADINI, 2011, p. 107).

Podemos afirmar de que a Teoria Sistêmica Relacional se apresentou, desde seu início, como uma possibilidade de visão e intervenção psicológicas muito distintas respeito a tradição psicológica e psiquiátrica centradas no sujeito/indivíduo. (HALEY, 1980, p. 338).

Uma das primeiras dificuldades ao se estudar a Teoria Sistêmica Relacional é que esta, desde seu início, se configurou em um paradigma plural com a contribuição de inúmeros autores e ideias. É possível sintetizarmos esta no conceito de um “Eu contextual” onde a mente e a própria subjetividade são fenômenos relacionais, ou seja, se originam, se estruturam e se mantêm dentro das interações sociais/interpessoais. Respalda-se na ideia de um sujeito que só é possível ser considerado em sua relação com os outros, onde não existe um “eu” sem um “tu”.

Na ideia, por fim, de que os processos mentais fossem associados aos processos comunicativos. Isto foi uma mudança radical no modo de pensar na

29 A perspectiva sistêmico-relacional é frequentemente identificada com a terapia da família. Tal identificação tem certamente seus motivos plausíveis, do momento que a origem e a evolução deste ponto de vista incidem sobre o desenvolvimento da terapia familiar, mas resulta de qualquer modo redutivo e pelo menos em parte desviante. Trata-se, realmente, de um modelo de análise da comunicação, da qual se originou uma prospectiva psicológica autônoma e original, a qual o âmbito já da muito tempo ultrapassou os confins da simples intervenção psico-terapêutica da família. Tr. MN.



época em que Bateson descreveu estes processos que até hoje permanece uma mudança revolucionária pelas suas implicações concretas. (HALEY, 1980, p. 338.).

O conceito de contexto será, segundo Bateson, autor que apresentaremos a seguir, a regra fundamental da teoria dos sistemas para a compreensão de um determinado fenômeno: *“Se si vuole capire un fenomeno lo si deve considerare nel contesto di tutti i circuiti completi ad esso pertinenti”*<sup>30</sup> (BATESON, 1997, p. 30), ou ainda:

La nozione di “contesto” è primaria e fondamentale per qualunque comunicazione. Nessun messaggio o elemento di messaggio, nessun evento o oggetto hanno senso o significato di alcun genere quando, per assurdo, siano del tutto privati di contesto. Senza contesto un evento o un oggetto non sono neppure “casuali”.<sup>31</sup> (Ibidem, p. 236).

Desse modo, o contexto é considerado a matriz dos significados, contudo sem identificar de preciso o que é contexto e nem sugerir o que deveríamos considerar como contexto. Esta é uma indicação metodológica no sentido de que nenhum fato pode ser explicado sem uma consideração das inter-conexões das circunstâncias nas quais emergem e se desenvolvem. Estas inter-conexões serão chamadas de sistema, ou seja, um conjunto de elementos que interagem entre si e com o ambiente circunstante respeitando dois princípios, o da equifinalidade e o da abertura ao ambiente. Bateson foi um ferrenho oponente às teorias que procuravam reduzir as coisas à pura realidade observável e utilizou-se do conceito de mente re-introduzindo-o com o significado da parte constituinte da “realidade material” e, portanto, não tem sentido separar esta da mesma realidade (BATESON, 1984).

Podemos assim, considerarmos como ponto de referência de início desta teoria, a elaboração de diversas ideias relacionadas ao contexto e à análise da comunicação, pelo grupo de pesquisa dirigido por Gregory Bateson (1904-1980). Mas quem foi Gregory Bateson? Este era um antropólogo, sociólogo e psicólogo britânico, com trabalhos realizados em semiótica, linguística, cibernética etc. Foi um

30 Se quisermos entender um fenômeno devemos considerá-lo no contexto de todos os circuitos completos a este pertinente. Tr. MN.

31 A noção de “contexto” é primária e fundamental para qualquer comunicação. Nenhuma mensagem ou elemento de mensagem, nenhum evento ou objeto têm senso ou significado de algum gênero quando, por absurdo, são totalmente privo de contexto. Sem contexto um evento ou um objeto não são nem mesmo “casuais”. Tr. MN.

dos grandes estudiosos das organizações sociais do século XX que fundou uma epistemologia baseada sobre as relações entre as coisas, ao invés de, sobre as coisas. Foi também um dos pais da cibernética, re-inserindo o conceito de mente dentro a concepção do fenômeno sistêmico para se contrapor à antiga divisão cartesiana entre mente e corpo. Propõem ainda um modelo para a compreensão dos distúrbios psíquicos em base às relações sociais de seus pacientes ao invés de questões intrapsíquicas ou de ordem genética. É muito estudado por ser um dos principais expoentes da teoria dos sistemas, da comunicação e, subsequente, da teoria sistêmica relacional (EDELSTEIN, 2011, p. 73).

Ou seja, falar deste importante teórico, não é fácil por diversos motivos: por sua complexidade; pela extensão de sua obra; porque muito escreveu-se e ainda muito se escreve sobre ele; e também, porque sua obra é de tal maneira múltipla que qualquer definição deixa muitos de seus aspectos para trás. Porém, no âmbito do que nos interessou para o desenvolvimento de nosso trabalho concreto com os filhos dos migrantes, pretendemos considerar alguns seus conceitos, em particular, àquele do duplo vínculo e seus desdobramentos que fizeram parte da primeira fase do desenvolvimento da perspectiva sistêmica relacional. A segunda fase desta teoria, chamada “semântica”, veremos nas obras de outros autores.

É necessário, ainda, fazermos um esclarecimento de nomes para não nos confundirmos. A primeira fase da perspectiva sistêmico-relacional ficou conhecida por “pragmática” que, contudo, não deve ser confundida com a “pragmática da comunicação”, da segunda fase denominada “semântica”. Ou seja, ao falarmos em teoria da comunicação de ponto de vista sistêmica-relacional, na fase “semântica”, ou seja, na segunda fase, estamos nos referindo às discussões sobre a linguagem vista sob três aspectos: a sintaxe, a semântica e a pragmática e, esta última, não corresponde à primeira fase “pragmática”. São períodos e autores distintos:

A fase pragmática, che vede una ridefinizione delle idee originali di Bateson in senso behaviorista e comporta un'esclusione della mente e dei processi individuali dell'ambito dell'indagine sistemica. Il superamento della fase pragmática dà luogo poi a una revisione del modello sistemico, per il conseguente rinnovato interesse per l'individuo, per la soggettività e per i processi mentali di elaborazione del significato. Ci riferiamo convenzionalmente a questa seconda fase, tuttora attuale, con l'espressione

di “fase semantica”.<sup>32</sup> (CASTIGLIONI & CORRADINI, 2011, p. 108).

Vejam agora como se desenvolveu o conceito de duplo vínculo. Nos anos 50 do século passado, Bateson tinha um forte interesse em construir um modelo de análise da linguagem e, em seus estudos, passa a fazer uma série de construções teóricas com este fim. Ele estabelecerá um dos conceitos que será fundamental para a psicologia sistêmico relacional: a metagemensagem. Ou seja, toda mensagem comunicativa é qualificada como uma metagemensagem entendida como uma mensagem de nível superior que define o contexto. Este conceito colocará em evidência que a mensagem só pode ser analisada dentro a seu contexto para que possamos compreender.

A ideia do duplo vínculo foi elaborada por Bateson nos anos 50 do século XX e nasce da sua experiência clínica com pacientes esquizofrênicos. Seu interesse era aquele de explicar a esquizofrenia do ponto de vista das relações, ou seja, a esquizofrenia seria o resultado de uma patologia comunicativa que se desenvolveria em função do ambiente. Bateson desloca a tensão do interno do paciente às relações deste com seu externo afirmando que o comportamento esquizofrênico seria o resultado de um esforço para tentar responder às mensagens paradoxais, impossíveis de resposta. Ele vai utilizar a metáfora da historia zen budista do emprego do “*Koan*”, uma historia paradoxal que o mestre apresenta a seu discípulo para auxiliá-lo na meditação para conseguir a “iluminação”, mas que, no caso da esquizofrenia, vai causar o efeito contrario: *“a noi sembra che lo schizofrenico si trovi continuamente nella stessa situazione del discepolo, ma invece di raggiungere l’illuminazione, egli raggiunge piuttosto qualcosa di simile al disorientamento.”*<sup>33</sup> (BATESON, 1972, pp. 251-252).

Em outras palavras, a comunicação é constitutiva nos seres humanos e, no

32 A fase pragmática vê uma redefinição das ideias originais de Bateson, no sentido behaviorista, e comporta uma exclusão da mente e dos processos individuais do âmbito da pesquisa sistêmica. A superação da fase pragmática dá lugar a uma revisão dos modelos sistêmicos, para subsequente renovado interesse pelo indivíduo, pela subjetividade e pelos processos mentais de elaboração do significado. Referimo-nos, convencionalmente, a esta segunda fase, até hoje atual, mediante a expressão “fase semântica”. Tr. MN.

33 Parece-nos que o esquizofrênico se encontra continuamente na mesma situação do discípulo, mas ao invés de alcançar a iluminação, ele alcança ao invés algo parecido à desorientação. Tr. MN.

caso da esquizofrenia, seria uma confusão na meta-comunicação, através da incompreensão, por diversos motivos, entre os tipos de mensagens, de conteúdo e de relação, que irá gerar a impossibilidade de saída dos paradoxos. Lembrando a definição de meta-comunicação por outro importante autor de Palo Alto: “*Ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e un aspetto di relazione di modo che il secondo classifica il primo ed è quindi metacomunicazione.*”<sup>34</sup> (WATZLAWICK, 1971, p.47).

Talvez, respeitando a diferença no tempo dos dois fenômenos, aquele da esquizofrenia da época de Bateson e aquele das migrações hoje na Itália, poderíamos aplicar o mesmo exemplo acima ao motivo pelo qual os migrantes têm apresentado um alto índice de problemas em saúde mental, como por exemplo, a esquizofrenia, mas também, o evidente mal estar de muitos dos migrantes e seus filhos na Europa. (*Le Scienze*<sup>35</sup>, 2006, s/p). Nossa conjectura aqui é esta impossibilidade na compreensão da meta-comunicação, de uma comunicação baseada em uma relação que confere significado ao conteúdo, tem sido prejudicada por uma comunicação relacional que é em discordância à comunicação conteúdo. Ou melhor, o que se comunica com as relações é um não desejo da presença migrante e o que se comunica com o conteúdo, por meio dos discursos oficiais e leis, é uma aceitação desta presença, como por exemplo, nas escolas onde o direito dos filhos dos migrantes é garantido. Direito fundamentado sobre a palavra escrita, mas que não corresponde às relações vividas e, segundo o conceito de Bateson de meta-comunicação, são estas relações que dão sentido ao primeiro. Em seguida, temos uma Europa que se assusta ao verificarem que seus atuais “terroristas” sejam pessoas que, de conteúdo, são europeus, pois nasceram na Europa, mas que, de relações, raramente podem ser considerados europeus. Nossos projetos com os jovens nas escolas na Itália tiveram como um de seus pressupostos, ressignificar o “conteúdo” comunicativo mediante seu conteúdo relacional, em suas várias linguagens e não somente aquela verbal.

Assim, em síntese, podemos definir o duplo vínculo como uma situação na

34 Cada comunicação tem um aspecto de conteúdo e um aspecto de relação, de modo que o segundo classifica o primeiro e, desse modo, a meta-comunicação. Tr. MN.

35 *Le Scienze*, ou seja, As Ciências é a edição italiana da revista *Scientific American*.

qual a comunicação apresenta incongruências entre aquilo que se diz e o que se faz, entre o seu nível verbal e aquele do comportamento em tal modo que, o receptor da mensagem não tenha possibilidade de sair deste esquema. Um possível exemplo, de nossa experiência nas escolas, é do acolhimento dos filhos dos migrantes com desconfiança por parte dos docentes que gera um certo medo nestes filhos e, depois, os docentes mesmos dizem: “vocês não precisam ter medo”. A comunicação implícita foi a desconfiança docente em relação aos filhos dos migrantes, depois a comunicação explícita foi de que eles não precisariam ter medo. Este duplo vínculo, na leitura de “Batesoniana”, impede os filhos dos migrantes de responderem a este contexto pela criação de um paradoxo, que precisa da relação para ter um significado:

Mentre nella logica le contraddizioni fanno crollare il sistema, noi non facciamo, nella nostra esperienza di ogni giorno, che giocherellare con i tipi, senza per questo, di solito, diventare matti. Ecco dunque il punto: se sottratto all'atemporalità della logica e inserito nel mondo degli esseri viventi, un paradosso non produce un crollo. Non che scompaia o si dissolva (o si risolva). Semplicemente produce un'oscillazione del sistema. Come a dire che A non è proprio contemporaneamente non-A, ma fra i due stati rimane uno scarto di tempo che è il tempo (potremmo dire il momento) dell'oscillazione.<sup>36</sup> (ZOLETTO, 2003, p. 35).

Na segunda fase de desenvolvimento da perspectiva sistêmico-relacional, aquela “semântica”, Bateson irá reformular sua teoria renovando seu interesse pelo indivíduo, pela subjetividade e pelos processos mentais que envolvem a produção de sentidos. Este começou a perceber que o uso de uma perspectiva pragmática iniciava a conduzir a atenção para os efeitos da comunicação no comportamento das pessoas, de particular modo, àqueles patológicos. Bateson, não se encontrando de acordo com seu discípulo Haley, quando terminou seu financiamento para o trabalho sobre o estudo da comunicação “esquizofrênica”, deixou o mundo da psicologia clínica para se dedicar a comunicação dos golfinhos. De 1963 até sua

36 Enquanto na lógica as contradições fazem o sistema cair, nós não fazemos, na nossa experiência de todo dia, que jogarmos com os tipos, sem por isto, normalmente, ficarmos loucos. Eis o ponto; se tirado da temporalidade da lógica e inserido no mundo dos seres viventes, um paradoxo não produz uma queda. Não que desapareça ou que se dissolva (ou se resolva). Simplesmente produz oscilações no sistema. Como para dizer que A não é contemporaneamente não-A, mas entre os dois estados permanece um pedaço de tempo que é o tempo (poderíamos dizer o momento) da oscilação.

morte em 1980, ele trabalhou no Instituto Oceanógrafo do Havaí.

O programa de pesquisa em psicoterapia do grupo da Escola de Palo Alto, onde surgiu o *Mental Research Institute*, nos Estados Unidos, deu continuidade às suas atividades com a chegada de Haley, Weakland e, posteriormente, Paul Watzlawick. Este último irá publicar em 1967, conjuntamente com Beavin e Jackson, o clássico texto: *Pragmatica della Comunicazione Umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*.<sup>37</sup> (WATZLAWICK & BEAVIN & JACKSON, 1978). Este trabalho irá discorrer muitas de suas teorias baseando-se no ponto de vista sistêmico-relacional, como por exemplo, as funções e relações, meta-comunicação, informação e retroalimentação, causa e efeito, presente e passado, a circularidade nos modelos comunicativos etc. A sua inovação se dará pelos cinco axiomas que irá estabelecer para uma teoria geral da comunicação.

No primeiro axioma temos a ideia de que é impossível não comunicar. (Ibidem., p. 41). Os autores irão afirmar que todo comportamento é um ato comunicativo. Como não existe forma contrária ao comportamento, ou seja, um “não-comportamento”, também não existindo uma “não-comunicação”. Isto se transforma em algo que produz um significado com valor de mensagem. A comunicação, desse modo, pode ser voluntária ou involuntária, consciente ou inconsciente, eficaz ou ineficaz. A questão então não é se uma pessoa esta comunicando ou não, pois estamos sempre comunicando. A questão é: o que estamos comunicando.

No segundo axioma temos a descrição de dois níveis comunicativos, aquele do conteúdo e aquele da relação. (WATZLAWICK & BEAVIN & JACKSON, 1978, p. 44.). O conteúdo é classificado pela relação, ou seja, nos oferece uma chave de leitura para o que foi dito. Os conteúdos assumirão significados diferentes em base a seus contextos relacionais. Por exemplo, um palavrão dito para alguém que nunca se viu pelas ruas pode ter uma valência muito negativa, diferentemente, o mesmo palavrão, dito a um amigo a quem estamos contando uma piada tem outra valência.

O terceiro axioma estabelece que a natureza de uma relação depende da sua

37 Pragmática da Comunicação Humana. Estudo dos modelos interativos, das patologias e dos paradoxos. Tr. MN.

“pontuação” na sequencia comunicativa. (Ibidem, p 47). “Pontuação” aqui esta para interpretação que as pessoas envolvidas em uma interação dão à mesma situação. Um bom exemplo aqui, intercultural, nos ocorreu em uma das escolas com uma única intervenção com um rapaz chinês que era acusado pelo docente de ser “ausente” por estar sempre quieto demais. Já o rapaz chinês dizia que o professor era hostil, porque solicitava sempre a sua participação. O evento é o mesmo, as pontuações, muito diferentes. Em uma intervenção sistêmica-relacional, não se trata de descobrir quem estava com a razão ou não sobre o outro, e sim, criar as condições relacionais para que as duas pontuações possam conviver e, inclusive, se abrirem a novas.

O quarto axioma diferencia duas modalidades comunicativas, ou seja, uma verbal definida também por numérica ou digital e, a outra, não verbal, definida como analógica (Ibidem, p. 52). Normalmente a linguagem verbal se relaciona ao conteúdo por ter muito instrumentos de sintaxe e, a linguagem não verbal se refere a relação. Um exemplo disto pode ser aquele que quanto menor a intimidade entre as pessoas, mais eu precise da linguagem verbal do conteúdo e, quanto maior a intimidade, talvez, um simples olhar possa bastar para comunicar muito, linguagem não verbal relacional. Este foi um dos motivos do porque as escolas consideravam nossa presença em aula “magica” em relação à nossos alunos que imediatamente, com um sorriso ou ironia, já se preparavam à nossas atividades. Ou seja, nossa relação com estes jovens se davam muito pela linguagem não verbal. É problemático quando se tenta o inverso.

O quinto axioma se baseia no conceito de Bateson de cismogênese, ou em italiano, *schismogenesi*. (Ibidem, p. 60). Ou seja, existem dois tipos de interação, uma simétrica baseada na igualdade dos comportamentos e, a outra, baseada na complementariedade baseada, na diferença de comportamento. Um exemplo de relação simétrica é quando dois alunos começam a brigar e se xingam na mesma medida. Um exemplo de relação complementar é aquele de dar e receber, ou ainda, comandar e obedecer. Nas relações “funcionais”, os dois tipos interação estão presentes.

Estes axiomas serão ser acusados de behaviorismo. Muitos autores não

concordam com esta acusação pelo fato de que nestes se parte de um comportamento para uma vivência, a posteriori, do que ocorre subjetivamente depois (ANOLLI, 2002.):

Valorizzare le acquisizioni del modello sistemico nel campo dello studio della comunicazione non significa, come si vede, aderire a una “deriva” comportamentista o behaviorista, dove la comunicazione coinciderebbe con il comportamento e questo a sua volta con processi osservabili quasi in senso etologico. Gli assunti behavioristi della Pragmatica della Comunicazione sono unanimemente superati (cf. Anolli 2006), come è stato messo in evidenza da autori anche di altri approcci (e.g. Bara 1999): la definizione stessa di comunicazione non può oggi prescindere da processi non strettamente osservabili, come intenzione, negoziazione, interpretazione.<sup>38</sup> (SCUOLA DI PSICOTERAPIA A ORIENTAMENTO SISTEMICO E SOCIO-COSTRUZIONISTA, 2011, p. 13.).

Na Europa e na Itália, a teoria sistêmico-relacional, teve seu desenvolvimento difuso muito nos anos oitenta do século XX, com autores como Selvini Palazzoli, Boscolo e Cecchin, entre outros. Tem sido utilizada, em particular, como terapia da família, mas também em ambientes institucionais como na saúde pública, na psiquiatria, no tratamento de dependentes de substâncias químicas, problemáticas escolares etc. Em síntese, esta teoria é sistêmica porque as problemáticas não são consideradas como pertencentes aos indivíduos e sim, como uma expressão do funcionamento do inteiro sistema de pertencimento dos indivíduos. É relacional porque o indivíduo é considerado como decorrência de suas interações relacionais e assim, as problemáticas encontram suas possibilidades dentro a estas relações.

Desse modo, após termos visto, mesmo que sucintamente, as teorias do Construcionismo Social, a Teoria dos Sistemas Gerais (TSG) e, por fim, seu desenvolvimento em Teoria Sistêmica-Relacional, particularmente nas ideias de Gregory Bateson e aquela de Paul Watzlawick, verifiquemos como estas podem integrar-se.

38 Valorizar as aquisições do modelo sistêmico no campo do estudo da comunicação não significa, como se vê, aderir a uma deriva comportamental ou behaviorista, onde a comunicação coincidiria com o comportamento e isto por sua vez com processos observáveis quase que no sentido etológico. Os supostos behavioristas da Pragmática da Comunicação são unanimemente superados (cf. Anolli 2006), como foi colocado em evidencia por autores de outras perspectivas (e.g. Bara 1999): a definição mesma de comunicação não pode hoje prescindir dos processos não estreitamente observáveis, como intenções, negociações, interpretações. Tr. MN.



### 2.3. Integração teórica

Com o processo de globalização em ação, já há algumas décadas, o contexto espaço-tempo no qual vivemos realmente se transformou em um movimento planetário. Inclusive, em parte, a causa do desenvolvimento de meios de deslocamento mais disponíveis e da difusão da comunicação de massa que tornaram mais possível a experiência do contato com a diferença. O número de deslocamentos migratórios, mas também turísticos cresceu muito. Nunca, na história da humanidade, nos deslocamos assim antes.

Appadurai, notório antropólogo indiano com formação acadêmica nos Estados Unidos que se especializou em análises pós-colonialistas, afirma a propósito que este novo espaço-tempo subjetiva um modo de ser caracterizado pela diferença que não deseja ser perdida ou reduzida à algo homologado:

Immagini in movimento che incrociano spettatori deterritorializzati creano “sfere pubbliche diasporiche”, nuovi spazi sociali, politici e culturali attraversati e caratterizzati dalla differenza e dalla volontà di preservarla, senza annullarla in una sintesi percepita come perdita e riduzione.  
<sup>39</sup>(APPADURAI, 2001, p. 17).

Estes novos espaços colocam em crise a ideia de Estado Nacional baseado nas ideias das identidades e da “igualdade” como estrutura para podermos convivermos juntos (TOURAINÉ, 1997). A tendência à homogeneização entra em crise em contato com tanta heterogeneidade de nosso mundo atual e, os migrantes com seus filhos, podem muito bem demonstrarem este fato.

Temas como as diferenças assim como nossa capacidade de uma relação com estas diferenças, aquelas dos outros e de nós mesmo, passam a ter uma centralidade nos discursos sobre o multiculturalismo. Os filhos dos migrantes ou, a segunda geração, estão em primeira linha neste contexto, onde a heterogeneidade é importante no processo de construção de si mesmos e em suas relações. Como

39 *Imagens em movimento que cruzam espectadores desterritorializados criam “esferas públicas de diáspora”, novos espaços sociais, políticos e culturais atravessados e caracterizados pelas diferenças e pela vontade de preservá-los, sem os anular em uma síntese percebida como perda e redução. Tr. MN.*

afirmou Enzo Colombo, docente de questões culturais no curso de sociologia da *Università degli Studi di Milano*<sup>40</sup>:

Soprattutto i giovani si trovano a dover fare i conti con la possibilità e la necessità di costruire i propri riferimenti e le proprie preferenze a partire da elementi che provengono da localizzazioni e tradizioni diverse, costruendo nuovi modelli in un lavoro continuo di assemblaggio, ibridazione, compromesso. Si trovano inoltre nella condizione continua di apprendere ad apprendere, cioè a dover necessariamente attrezzarsi per assemblare un insieme ampio e differenziato di competenze e, soprattutto, per comprendere quali tra esse è più efficace utilizzare in determinati contesti in vista di determinati obiettivi.<sup>41</sup> (COLOMBO, 2007, s/p).

Nos debates/ações concretas sobre as segundas gerações nos parece bem interessante a utilização de uma perspectiva sócio-construcionista associada àquela sistêmico-relacional. Estas duas teorias trabalham muito com questões relacionadas à diferença, à identidade e à cultura, como algo processual, coletivo e resultado de mediações e confrontos contínuos de todos. Ou seja, elas provêm de uma visão de mundo que desconstrói as ideias da diferença, da identidade e da cultura como sinônimos de algo relacionado à essência à priori e imutável das coisas, fenômenos ou relações.

Existe uma forte conexão entre estas teorias na consolidação de uma análise social baseada em processos de construção, que se desenvolverá, em práticas sociais de co-construção, ou seja, da construção conjunta. A interação do construcionismo social de Gergen prevê a interconexão entre os possíveis significados co-construídos por meio da alteração nos discursos como promotores de ações e novas realidades. A teoria sistêmico-relacional é uma teoria sobre a comunicação que se dedica às práticas de ação em seus aspectos digitais e

40 Universidade dos Estudos de Milão. Tr. MN. O professor e pesquisador Enzo Colombo tem se destacado pelas suas publicações sobre o tema dos filhos dos migrantes, a segunda geração, na Itália.

41 Sobretudo os jovens se encontram a fazer as contas com a possibilidade e a necessidade de construir os próprios referenciais e as próprias preferências a partir dos elementos que são de localidades e tradições diferentes, construindo novos modelos em um trabalho no qual se conjugam hibridação, compromisso. Encontram-se ainda nas condições contínuas de aprenderem a aprender, ou seja, de terem necessariamente que se instrumentalizar, a fim de construir um conjunto amplo e diferenciado de competências e, acima de tudo, para compreenderem qual dentre estas é mais eficaz utilizar em determinados contextos em função de determinados objetos. Tr. MN.

analógicos, ou seja, verbal e não verbal. Práticas sociais que são ações discursivas e de comportamento.

Enfim, são teorias pós-modernas e pós-colonialistas que colocam em discussão vários elementos em comum como, por exemplo, as questões de causa-efeitos, a resignificação da ideia de contexto, a interação como forma de construção de um conhecimento dinâmico e generativo, uma visão proativa das pessoas, a não linearidade, a circularidade nas relações e, também entre outras, a comunicação e suas linguagem como central na criação de nós mesmos. Nosso escopo ao aferirmos a possibilidade de uma integração teórica não significa, em nenhum modo, uma tentativa de síntese ou união entre o Construcionismo Social e a Teoria Sistêmica-Relacional. Estas são duas teorias com suas particularidades e que procuramos desenvolver, sumariamente, foram a base de nosso trabalho nas escolas italianas. Observemos agora um pouco do contexto italiano onde vivem os filhos dos migrantes, as chamadas segundas gerações, e quem são estes.

### CAPÍTULO III – MIGRAÇÕES NA MODERNIDADE – TRANSNACIONALISMO, IDENTIDADES E SEGUNDAS GERAÇÕES

*“I migranti sono eroi perché fanno a meno delle certezze ingannevoli legate all'appartenenza ad un posto fisico. A volte fanno paura, perché agli occhi di coloro che si trovano “a casa” sono la prova che il loro senso di appartenenza ad un luogo o di possesso può essere illusorio.”<sup>42</sup>*

(Marc Augé)

No capítulo III pretendemos expor o contexto da modernidade líquida no qual os movimentos migratórios estão inseridos hoje com suas particularidades, como por exemplo, o transnacionalismo. Para a melhor compreensão de nosso tema central com os filhos dos migrantes, as segundas gerações, decidimos também, expormos brevemente nosso entendimento do conceito de identidade e como este é colocado no centro das questões com o encontro/desencontro entre autóctones e migrantes para, depois, definirmos quem são as segundas gerações e, por fim, a definição do termo cultura e seus derivados. A epígrafe acima de Marc Augé pode muito bem transmitir um dos motivos subjetivos do desconforto, por parte dos autóctones, ao terem que conviver com os migrantes. Ao mesmo tempo, oferece uma perspectiva de que é o homem que constrói seu espaço e não somente o espaço que constrói os homens.

42 Os migrantes são heróis porque não necessitam das certezas enganadoras ligadas ao pertencimento de um lugar físico. As vezes provocam medo, porque os olhos daqueles que estão “em casa” são a prova de que seus sentimentos destes de pertencimento a um local ou de sua possessão pode ser ilusório. Tr. MN.

### 3.1. Modernidade Líquida, Migrações e Transnacionalismo

Já é corriqueiro, nas análises sociais da contemporaneidade, falarmos de um momento histórico complexo em todos os âmbitos de nossa vida social. Zygmunt Bauman, importante teórico da sociologia atual, recentemente falecido, utilizará a metáfora de uma “modernidade líquida”, em um seu livro do mesmo título, para denominar o período histórico atual. Ele vai afirmar que vivemos em uma época na qual a sociedade e suas estruturas são “fluidas” por efeito dos fenômenos globais relacionados às tecnologias da informação e da mobilidade humana. Qualquer acontecimento passa do estado sólido ao estado líquido, perdendo a definição e clareza de seus significados comportando-se como líquidos que, não tendo uma forma estabelecida, assumem a forma dos recipientes onde estão. Os conceitos de tempo, lugar, confins, identidade dentre outros, entram em “crise” e são caracterizados pelo caráter mutável em uma sociedade contemporânea atravessada por uma forte instabilidade caracterizada pela ausência de vínculos ou fins alcançáveis (BAUMAN, 2002, p. 19).

A modernidade, anteriormente à sua condição “líquida”, foi o momento histórico onde se estabeleceram as fronteiras dos Estados Nacionais que, como categoria do governo dos espaços, reafirmaram seu poder sobre estes. Para tanto, estes Estados iniciaram a construção, simbólica e concreta, dos espaços de seus governos (ibidem). É o conceito de Nação que irá ocupar este espaço simbólico para a superação dos espaços étnicos, por exemplo, como no caso italiano que foi um dos mais tardios da Europa, com a formação de seu Estado em 1861 onde, já citamos em nossa epígrafe inicial, na celebre frase de Massimo Taparelli que, após a realização da Nação Itália, agora incitava o Governo à necessidade de “fazer os Italianos”.

O conceito “Nação” pode ser entendido como um grupo de pessoas com tradições históricas e linguísticas comuns e que, por nascerem no interior de uma fronteira nacional, se transformou em um espaço simbólico de superação étnica que, inclusive, ficou como sinônimo de algo “velho” e superado. É suficiente observarmos a linguagem destes mesmo Estados Nacionais Europeus, quando se referem às

tribos africanas em suas batalhas “étnicas”, como algo sinônimo de arcaico e proveniente da barbárie. O conceito de Nação, baseado sobre uma necessária homogeneidade cultural, criou uma inclusão daqueles que confirmaram às escolhas do conteúdo desta “cultura” e, também, de desconfiança e até expulsão, dos diferentes em relação à esta homogeneidade. Qualquer elemento que coloque em discussão esta suposta “integridade nacional”, justificada em nome da cultura homogênea, é um problema ao menos que aceite a condição de se confinar como minoria em qualquer gueto social sem a pretensão de ser um cidadão de igual valor àqueles que se identificam com a Nação. (BAUMANN, 2003). A ideia da cidadania vai acompanhar o Estado-Nação e se transformará em um dos critérios pelos quais uma pessoa pertence ou não àquela sociedade “cultural” e, somado ao que afirmamos acima, um dos motivos dos atuais conflitos para a obtenção da cidadania na Europa por parte dos migrantes e de seus filhos que ali se estabelecem.

Alain Touraine irá verificar, nesta ideia de um Estado-Nação e cidadania, uma certa tensão, pois o primeiro é um conceito universal e o segundo um conceito individual. Contudo, irá chegar a conclusão que o novo conceito do povo e da Nação, por fim, só servem para reforçarem o conceito de unidade do Estado sobre a diversidade:

La cittadinanza riduce l'individuo al cittadino, che rispetta le leggi e le necessità dello Stato, e gode di determinati diritti solo se ottempera a certi doveri, contribuendo all'utilità collettiva e all'interesse generale; ma nello stesso tempo essa afferma che il potere politico trova il suo legittimo fondamento solo nella sovranità popolare. [...] L'idea di nazione dà forma alla sovranità popolare e, nel contempo, attribuisce allo stato, che parla in nome della volontà generale, un potere assoluto che comporta rischi di totalitarismo. E così l'idea di popolo, e ancor più quella di nazione, è diventata un doppione dello Stato, il mezzo di cui esso si avvale per far valere la propria unità sulla diversità della società.<sup>43</sup> (TOURAINÉ, 1998, pp. 218-219).

43 A cidadania reduz o indivíduo a cidadão, que respeita as leis e as necessidades do Estado, e goza de determinados direitos somente se cumpre a certos deveres, contribuindo à utilidade coletiva e ao interesse geral; mas ao mesmo tempo afirma que o poder político encontra o seu legítimo fundamento somente na soberania popular [...] A ideia de nação dá forma à soberania popular e, ao mesmo tempo, atribui ao Estado, que fala em nome da vontade geral, um poder absoluto que comporta riscos de totalitarismo. E assim a ideia de povo, e ainda mais aquela de Nação, se transformou em uma cópia do Estado, o meio pelo qual ele se faz valer em sua unidade através da diversidade da sociedade. Tr. MN.

As considerações de Bauman sobre nosso atual momento histórico, expressas na metáfora modernidade “líquida”, vão colocar em questão o espaço criado pelo conceito de Nação como algo ingovernável em função de sua composição por diversos fatores. Um destes fatores têm sido a mundialização da economia e, sucessivamente, um outro fator que nos interessa em nosso trabalho, têm sido o enorme fluxo de migrantes. Estes, conjuntamente com as novas tecnologias da comunicação e da mobilidade, vão colocar em evidência as dificuldades dos conceitos/estruturas de Estado, Nação, fronteiras, cultura, cidadania e, também, identidade. A concepção espaço-temporal, alteradas pela velocidade das comunicações e dos possíveis deslocamentos imediatos onde pessoas e grupos sociais se movem em um dinamismo frenético, mudam todas as dimensões da existência

No que diz respeito à mobilidade mais especificamente, Bauman afirma que esta será polarizada entre uma parte da humanidade com a condição de atravessarem o mundo em uma forma de “elite da mobilidade”, e a outra parte que verá o mundo passar a seu lado sem esta mesma condição. Este autor denominará estes protagonistas por turistas os primeiros, e vagabundos os segundos. (BAUMAN, 1999). Os turistas viajam por escolha própria, porque amam e desejam conhecer e ter novas experiências. Já os vagabundos, os migrantes, estariam dentro desta categoria, pois se colocam em viagem por necessidade ao invés de uma escolha. Para estes, o movimento é um modo de fugirem à realidade local pouco favorável:

I turisti stanno in un luogo o si muovono come vogliono. Abbandonano un porto quando nuove opportunità, non ancora sperimentate, chiamano altrove. I vagabondi sanno che non staranno a lungo in un posto, per quanto possa loro piacere, perché dovunque si fermano non sono accolti con entusiasmo. I turisti si muovono perché trovano che il mondo alla loro portata (globale) è irresistibilmente attraente, i vagabondi si muovono perché trovano che il mondo alla loro portata (locale) è inospitale, fino ai limiti della sopportazione. I turisti viaggiano perché lo vogliono; i vagabondi perché non hanno altra scelta sopportabile.<sup>44</sup> (Ibidem, p. 103).

44 Os turistas permanecem em um lugar ou se movem como querem. Abandonam um local quando novas oportunidades, ainda não experimentadas em outros lugares chamam. Os vagabundos sabem que não estarão por muito tempo em um lugar, por mais prazer que eles possam ter neste local, porque em qualquer lugar onde pararem eles não são acolhidos com entusiasmo. Os turistas se movem porque acham que o mundo a seu alcance (global) é atraente em modo irresistível, os

Independentemente da concordância ou não desta hipótese de Bauman, pois como já afirmamos com Mezzadra que as migrações são fatos complexos que não podem ser categorizados em polaridades ou reducionismos de poucas categorias, a ideia nos é muito útil para compreendermos a atual luta por espaço que têm, sua maior expressão, nos movimentos contrários às migrações e seus migrantes. A coexistência destes dois mundos, de capacidades de mobilidade muito diferentes, irá transformar o espaço em um campo de batalha. Estas tensões, descritas por este importante autor, nos são muito úteis em nosso trabalho de integração escolar com os filhos dos migrantes na Itália pois a segunda geração é, em certo modo, o resultado da mobilização dos “vagabundos”. Talvez por isto tão indesejável no espaço do mundo dos “turistas”.

O fenômeno da mobilidade humana em suas migrações, muito nos interessa em nossa tese sobre as segundas gerações nas escolas que pode ser considerada, em parte, um dos resultados deste contexto histórico. Contudo, podemos observar nos deslocamento humanos, um duplo sentido pois, se de uma parte vemos a criação de blocos de países que eliminam suas fronteiras, por exemplo, a criação dos blocos da Comunidade Europeia e do Mercosul, por outro lado, vemos a criação de barreiras sempre maiores com a criação de leis de imigração que procuram controlar e selecionar este fluxo de pessoas viandantes em base a condição social, econômica, étnica e religiosa. Situação esta muito evidente na contemporaneidade, basta observarmos os diversos muros físicos levantados recentemente em vários países da Europa que procuram se defender das migrações da África e Ásia em direção ao continente europeu pelos mais diversos motivos. (BEJOUR, 2016, s/p.).

Deslocamentos de pessoas para locais diferentes daqueles onde nasceram ou, de retorno à estes mesmos locais, em um movimento de ida/volta, sempre foram presentes na história da humanidade:

Le migrazioni sono antiche quanto l'umanità, se è vero che tutti abbiamo origini africane. Dalla ricerca archeologica, ai poemi omerici, alle testimonianze bibliche, sappiamo che movimenti di singoli e gruppi, scambi commerciali,

vagabundos se movem porque acham que o mundo que eles conseguem ter (local) é pouco hospitaleiro, até o limite do suportável, os turistas viajam porque assim desejam; os vagabundos porque não têm outra escolha suportável. Tr. MN.



colonizzazioni pacifiche e invasioni cruente, hanno costruito la storia delle civiltà umane. (AMBROSINI, 2011, s.p).<sup>45</sup>

Isto não significa que se trate do mesmo fenômeno ao longo da história, mesmo se, esteja presente por toda a história da humanidade. O contexto no qual as migrações se apresentam mudam o sentido que podemos dar à estas mesmas. Ou seja, as migrações podem ser consideradas como uma das características inerentes da história do homem contudo, diversamente do passado, hoje estas representam um fenômeno mais complexo e múltiplo pois, envolvem não somente o inteiro planeta, mas também uma tecnologia da informação capaz de mudar a própria ideia do deslocamento e de suas consequências. Uma das diferenças da contemporaneidade é o fato de que, se no passado as migrações provocavam total ruptura com o local de nascimento, hoje através do uso das novas tecnologias da informação, os migrantes permanecerem conectados a seus locais de origem, configurando um fenômeno bastante destacado na sociologia. Este fenômeno, complexo de se analisar, têm sido conhecido por “transnacionalismo”:

O transnacionalismo representa um campo que consiste no estudo de pessoas que vivem duas vidas: falam duas línguas, possuem casas em dois países, e constroem seu cotidiano por meio de contatos regulares, que transpõem fronteiras nacionais. As atividades deste campo compreendem uma extensa gama de ações econômicas, políticas e de iniciativas sociais. (COSTA, 2016, p.60).

O conceito de transnacionalismo é particularmente interessante porque coloca em questão a impossibilidade e, inclusive em seu uso político, do conceito de assimilação como uma estrada possível à integração. Não é possível assimilar pois os migrantes mantêm significativas relações identitárias com seus países de origem, ou seja, não existe uma vida antes e outra depois: *“Il transnazionalismo supera l’idea secondo la quale esisterebbe, nella vita del migrante, una frattura netta tra la vita prima della partenza dal Paese di origine e la vita dopo tale partenza.”*<sup>46</sup> (AMBROSINI & BERTI, 2009, pp.13-14).

45 As migrações são tão antigas quanto a humanidade, se é verdadeiro que temos origens africanas. Da pesquisa arqueológica, aos poemas homéricos, aos testemunhos da Bíblia, sabemos que deslocamentos de indivíduos e grupos, trocas comerciais, colonizações pacíficas e invasões cruéis, construíram a história das civilizações humana. Tr. MN.

O transnacionalismo é, por um lado, uma perspectiva inovadora pois se abre a possibilidade de uma identificação que não se reduz somente aos confins de uma única nação, por outro lado, continua utilizando-se do conceito de identidade nacional como base para estas identificações como se todos os migrantes tivessem a mesma construção identitária em seus países do antes, e a mesma construção identitária nos países do depois. Compreendemos que os migrantes estão entre dois mundos que de fato se constituem em muito mais do que dois. Um exemplo concreto, por nós vivenciados, seria aquele da migração de dois adolescentes provenientes do Marrocos, um da cidade de Casablanca que chegou na Itália do Norte de avião porque seus pais trabalhavam em uma empresa de exportação e, o outro da cidade de Erfoud, cidade berbere no deserto marroquino que chegou na Itália do Sul, arriscando a vida nos precários barcos que atravessam o mar mediterrâneo, e seu pai trabalhava em uma criação de frangos a um salário de semiescravidão. De qual Marrocos e de qual Itália estamos falando quando falamos de transnacionalismo? Como estas duas existências irão elaborar o fato de terem “identidades” transnacionais em somente dois polos, aquele marroquino e o outro italiano? Em nossa experiência concreta, o primeiro adolescente se italianizou muito e, o segundo, desejou permanecer marroquino com uma forte rejeição de diálogo com a nova casa. Em nenhum dos dois casos houve uma fratura absoluta com o país de proveniência, o que reforça a ideia do conceito de transnacionalidade, ao mesmo tempo, a enorme diversidade nas intensidades das identificações culturais nos conduz a refletir que ocorreram fenômenos quase que de natureza diferente um do outro, ou pelo menos, de transnacionalismos plurais.

Esta duplicidade sobre o transnacionalismo como um conceito é, ao mesmo tempo, promissor porque alarga um campo de conhecimento que anteriormente era reduzido a assimilação cultural mas, também, resulta problemática (CASELLI, 2009). Uma de suas problemáticas diz respeito a diferença entre aquilo que se propaga com a ideia de transnacionalismo e efetivamente o que se faz. Ou seja, o transnacionalismo deveria ser um campo de pesquisa que vai além daquele relacionado aos confins nacionais evocando uma concepção de abertura e a criação

46 O transnacionalismo supera a ideia segundo a qual existiria, na vida do migrante, uma fratura clara entre a vida antes da saída do país de origem e a vida depois tal saída. Tr. MN.

de um espaço múltiplo e, por vezes, o que se observa como atividades transnacionais reforçam particularismos do país de origem:

Il transnazionalismo dovrebbe, infatti, riferirsi a una serie di attività che si dispiegano attraverso i confini nazionali, rifiutando di farsi ingabbiare all'interno delle singole società nazionali. In questa accezione, il transnazionalismo evoca un'idea di apertura, di disponibilità al confronto con il diverso, di cosmopolitismo. Ma questo molto spesso non corrisponde alla realtà dei fatti, e quelle che vengono abitualmente etichettate come attività transnazionali non sono altro che il risultato di un profondo e particolaristico attaccamento nei confronti del Paese di origine.<sup>47</sup> (AMBROSINI, 2008, p. 83).

Além dos expressivos números das migrações atuais, do uso da tecnologia, de seu caráter “transnacional”, podemos verificar também, uma mudança no modo de interpretar este fenômeno. Se no passado as análises econômicas caracterizaram maiormente os estudos sobre os movimentos migratórios, hoje percebemos que este fenômeno não pode ser reduzido, única e exclusivamente, às condições materiais da existência.

Certamente que o motivo econômico continua sendo uma das maiores forças propulsoras para se abandonar o próprio país mas não pode mais ser considerado o único. Dentre as diversas questões contemporâneas que têm motivado os movimentos migratórios, podemos citar as inúmeras guerras, ditaduras, perseguições em andamento em diversas partes do planeta. Mesmo assim, sempre se agregam motivos que se encontram na subjetividade de cada indivíduo para partir pois, mesmo no contexto de miséria ou bélico, têm quem decide partir e quem decide permanecer colocando a própria existência a risco.

É necessário que as migrações sejam consideradas, nas palavras do professor Sandro Mezzadra, sociólogo da *Università di Bologna*, com um “*sguardo dell'autonomia*”<sup>48</sup>, ou seja, considerar as migrações como um fato social total que

47 O transnacionalismo deveria, realmente, referir-se a uma serie de atividades que se desdobram através os confins nacionais, recusando de serem enjauladas ao interno das sociedades nacionais como únicas. Neste sentido, o transnacionalismo indica uma ideia de abertura, de disponibilidade no confronto com o diferente, de ação cosmopolita. Mas isto frequentemente não corresponde com a realidade dos fatos, e aquilo que frequentemente veem etiquetado como atividade transnacionais não são outro que o resultado de uma profunda e particular forte conexão aos países de origem. Tr. MN.

48 Olhar autônomo. Tr. MN. O olhar da autonomia coloca em questão as práticas de “integração” como única possibilidade de sucesso para os migrantes e solicita, em qualquer modo, um novo

coloca em evidencia tantos eventos contemporaneamente e, por isto mesmo, indesejada:

Le migrazioni coinvolgono e trasformano le diverse dimensioni su cui si articolano due sistemi social (quello di provenienza e quello d'insediamento dei migranti), ma tracciano in realtà nuove linee di congiunzione e di separazione sulle carte geografiche del pianeta e coinvolgono una molteplicità di altri spazi: trasformano il "mercato del lavoro", il discorso pubblico, le norme giuridiche e sociali, i sistemi di appartenenza, le identità, le forme di dominio di classe, i rapporti di genere – e a loro volta sono profondamente condizionate.<sup>49</sup> (MEZZADRA, 2006, p. 196).

Os migrantes não podem ser considerados somente como “*homo faber*” destinados ao mercado de trabalho lá onde os europeus, em nosso caso, os italianos, não desejam mais trabalhar. Estes são pessoas com um próprio universo que chegam e colocam em questão, com a simples presença, os modos de ser e fazer das sociedades que os “hospedam”. Como podemos verificar no célebre ditado: *Volevamo braccia, sono arrivati uomini*.<sup>50</sup> O mais irônico desta frase é que hoje é utilizada por pessoas que gostariam de ver uma maior tolerância por parte da população italiana em relação aos migrantes neste país. Esta frase foi, historicamente, um profundo suspiro de compaixão em afinidade aos migrantes italianos na Suíça nos anos sessenta do século XX, pronunciada pelo escritor suíço Max Frisch. Este trecho se encontra no prefácio do livro documentário de Alexander J. Sella com o título de *Siamo italiani – Colloqui con lavoratori immigrati italiani*<sup>51</sup> (SELLER, 1964), que relata a intolerância dos suíços com os “diferentes e desconhecidos” italianos.

Retornando a Zygmunt Bauman em suas análises das sociedades pós-modernas líquidas e, agora mais diretamente associada as questões migratórias,

horizonte comum a construir onde os migrantes não sejam objeto de intervenção mas sujeitos junto aos italianos.

49 As migrações envolvem e transformam as diferentes dimensões sobre as quais se articulam dois sistemas sociais (aquele de proveniência e aquele de inserção dos migrantes), mas na verdade desenham novas linhas de conjunto e de separação em mapas do planeta e envolvem uma variedade de outros espaços: transformam o "mercado de trabalho", o discurso público, os sistemas legais e sociais, o senso de pertencer, a identidade, as formas de dominação de classe, relações de gênero - e, por sua vez estão profundamente condicionados. Tr. MN.

50 Queríamos braços e chegaram homens. Tr. MN.

51 Somos italianos, entrevistas com trabalhadores imigrantes italianos. Tr. MN.

Bauman em 2016 irá publicar *Stranieri alle porte*<sup>52</sup> (BAUMAN, 2016), recentemente publicado no Brasil em janeiro de 2017. Nesta obra ele irá fazer uma leitura, preocupado com as migrações contemporâneas, desmontando da figura do estrangeiro como sinônimo de “invasor” forte e inimigo que devemos combater. Declara que o estrangeiro de hoje, o migrante, deve ser compreendido no contexto de um mundo líquido, e defende a hipótese, muito preocupante, de que o ódio atual direcionado aos migrantes serviria para aplacar os mecanismos de nossa sociedade líquida que aniquila os indivíduos: “*Una paura più intensa – ma indirizzata su un nemico specifico, visibile e tangibile – risulta in qualche modo più sopportabile di un insieme di paure disperse, disseminate e fluttuanti, di provenienza sconosciuta.*”<sup>53</sup> (BAUMAN, 2016, p.29.).

Ou seja, em modo paradoxal, o ódio direcionado aos migrantes serve para combater os efeitos de uma sociedade líquida que não são facilmente “combatíveis” pela sua “liquidez”. Podemos ver aqui também uma continuidade da leitura de Bauman, já citada anteriormente, sobre os turistas e os vagabundos onde, infelizmente, os “turistas” observam os migrantes como pessoas que estão ocupando seus espaços e que, por sua fragilidade e fácil reconhecimento, podem ser combatidos oferecendo, deste modo, aos “turistas” combatentes, a possibilidade de se sentirem “territorializados” uma outra vez.

### **3.2. Identidade, Hibridismo e Múltiplos Pertencimentos**

Falar em identidade é necessariamente ter que afrontarmos a enormidade de significados que esta palavra historicamente foi acumulando no tempo e os diferentes usos que pode ter. É um tema em movimento em nosso cotidiano, mesmo que inconscientemente, com muitos exemplos, como quando vamos fazer a nossa carteira de identidade, quando vamos ao psicólogo para descobrirmos “quem somos” etc. Identidade é tema de reflexões filosóficas, antropológicas, sociológicas,

52 Estrangeiros à nossa porta. Tr. MN.

53 Um medo mais intenso – endereçado sobre um inimigo específico, visível e tangível – resulta em qualquer modo mais suportável de um conjunto de medos dispersos, disseminados e flutuantes, de proveniência desconhecida. Tr. MN.

epistemológicas, psicológicas etc. É um tema ontológico relacionado à nossa vida prática-quotidiana pois, o nosso “eu” é constituído em sociedade.

Com as chamadas segundas gerações o tema “identidade” se torna obrigatório e explicita ainda mais os processos de construção de uma identidade dentro à seus contextos pois, à pergunta dirigida à estes é frequente: Mas você se sente mais italiano ou da nacionalidade de origem?. Esta pergunta acaba por colocar em evidência uma das tensões existentes na definição identitária de uma pessoa entre o lugar onde nasceu e o que pode se desenvolver depois. Entre a cultura de pertencimento inicial e seu desenvolvimento posterior com nossas possibilidades identitárias.

Em seu significado etimológico, do latim temos, *identitas–atis, que foi extraída do grego, ταύτότης, (tautotes)* com o significado de igual, o ser idêntico a alguma coisa (TRECCANI, *On-line*). Contudo ao nos identificarmos com algo, ao mesmo tempo, nos diferenciamos das outras coisas e, nesta concepção, identidade passou a ter o significado do conjunto de características que distinguem, uma pessoa ou uma coisa, de todas as outras. Ideia esta que relaciona, em modo muito interessante, qual o significado do “eu” é porque este precisou do “outro” para se diferenciar. Explicando melhor, somos conscientes do “eu” porque não somos o “outro”, ou seja, a identidade se constitui nas relações de igualdades e diferenças. Processo este de identificação de nossa singularidade em relação aos outros que multiplica os possíveis “eus”, como por exemplo, um eu filosófico, um eu religioso/místico, um eu psicológico, um eu sociológico, um eu linguístico, um eu político-jurídico, um eu cultural etc.

Alguns autores da sociologia moderna italiana têm descrito as identidades como algo de mutável e de co-construído e, colocam em questão, os limites dos “antigos valores do sangue, da língua e do território como sinônimos absolutos de nossa identidade: *“l’identità non è un qualcosa di innato, legato a dei valori primordiali (sangue, lingua, territorio), ma è “un’invenzione”, un “costrutto collettivo”*<sup>54</sup> (FABIETTI, 1998, p. 21). Análise esta em concordância com as perspectivas da psicologia social construcionista e da teoria sistêmica-relacional que, em nosso

54 Identidade não é alguma coisa de inata ligada a valores de sangue, língua e território, e sim é uma invenção, uma construção coletiva. Tr. MN.

parecer, ficam ainda mais evidentes na construção identitária das pessoas das segundas gerações.

Outros autores colocam a questão da identidade como inquestionável mesmo se complexo e, procuram especificarem seus vários níveis de ocorrência, simultaneamente, sem que um exclua o outro. Um nível interno de produção dos grupos culturais e o outro externo de reconhecimento do grupo formado:

Il primo livello di produzione viene attivato dagli stessi membri del gruppo etnico che selezionano alcune caratteristiche comuni e le trasformano in tratti distintivi del gruppo, che diventano poi il "metro di giudizio" per stabilire chi fa parte del gruppo e chi no [...] Il secondo livello invece viene prodotto dagli "altri", coloro che non fanno parte del gruppo, che riconoscono l'appartenenza di determinati soggetti ad un certo tipo di gruppo.<sup>55</sup> (ANSELLE, 1999, p. 103 e 134).

Identidade segundo Antônio da Costa Ciampa, emérito professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é uma transformação dialética que incluiu a diferença e a igualdade, o que pode muito auxiliarmo-nos a compreensão do fenômeno concernente aos migrantes. (CIAMPA, 1994.). Nas migrações encontramos esta dialética de afirmação/negação que se coloca com todo seu conflito da experiência de trânsito, desterritorialização e de descentralização de si mesmo que leva à condição, por vezes, de não pessoa. Alessandro Del Lago, conhecido sociólogo italiano contemporâneo, em seu trabalho *Non persona. L'esclusione dei migranti in una società globale*<sup>56</sup>, vai avaliar esta condição de *non-persona* inserindo uma preocupação também sobre o direito de reafirmação identitária, pois estes, conjuntamente à seus filhos têm tido o direito do reconhecimento identitário negado pela não concessão da cidadania italiana nem mesmo para quem é filho de migrante nascido na Itália. Deste modo, o migrante e seus filhos, tornam-se um locus privilegiado para a inserção da psicologia social no debate das implicações de um cenário de fluidez, fragmentação e, ao mesmo tempo,

55 O primeiro nível de produção é ativada pelos membros do grupo étnico que selecionam algumas características comuns que tornam-se marcas do grupo, que então tornam-se o "critério" para determinar quem faz parte do grupo e quem não faz [...] O segundo nível é produzido pelos "outros", aqueles que não fazem parte do grupo, que reconhecem a associação de certos indivíduos para um certo tipo de grupo. Tr. MN.

56 Não pessoa. A exclusão dos migrantes em uma sociedade global. Tr. MN.

de projetividade na constituição subjetiva.

Como podemos definir, então, a identidade neste quadro complexo e variado? A identidade não pode ser pensada a partir da fixação, de uma vez por todas, de uma escala de valores e de significados, mas sim como um contínuo processo de aquisição de conhecimentos, de sentimentos e emoções que nos reportam a uma incessante reconstrução dos próprios saberes, das próprias experiências, do modo de organizá-las e interpretá-las.

A identidade tende a construir-se no espaço estreito do “pertencer” a alguma coisa ou do não pertencer a outras. O pertencer evidencia fazer parte de alguma coisa e, ao mesmo tempo, um ser proprietário de alguma coisa. É um mecanismo psicossocial e cultural que age em duplo sentido. Por um lado, dá sustentação e certezas às pessoas oferecendo uma superação da solidão ontológica para que estas consigam ir além dos próprios limites individuais. Por outro lado, tende a anular o indivíduo porque os vínculos do pertencer colocam em risco o pensamento individual e frequentemente os subordinam à “verdade” coletiva da qual é difícil desvencilhar-se. Franco Cambi, professor da *Università di Firenze*, define o pertencer como um ‘ter raízes’:

Far parte di una terra-storia e in essa collocare il proprio sé, che da lì trae orientamento e senso, ma anche identità e forza. L'appartenenza è sì un consegnarsi, è un legarsi, è un riconoscersi in un gruppo comunità, e nella sua tradizione-storia, avere in essa le radici, l'identità, il proprio senso. Certo, l'appartenenza svolge a livello sociologico e psicologico un ruolo fondamentale, da sicurezza all'io, ne fissa i confini, ma anche l'identità, gli offre traiettorie di vita teoriche e pratiche: lo fa cittadino di uno spazio/storia, lo pone al servizio di assegnando un senso che trascende il suo fragile io. Qui sta la forza dell'appartenenza: toglie l'io dalla condizione di vuoto, di erranza, di precarietà e lo rafforza con un fascio di verità forti anche perché vissute in comune. Ma chi sta anche la sua debolezza, le sue debolezze: ogni appartenenza è ritualistica e pertanto irrazionale; è tendenzialmente totalitaria: è omologante e fa leva all'omologazione; sta contro l'individuo, il dissenso, la critica, la scelta/responsabilità, il pluralismo/tolleranza, ecc. Che sono un po' i valori chiave del moderno.<sup>57</sup> (CAMBI, 2001, op. cit. p.90).

57 Fazer parte de uma terra histórica e nela colocar o próprio ser, que deste ‘local’ subtrai orientação, senso, identidade e força. O pertencer é um entregar-se, um legar-se, é o reconhecimento de pertencer a um grupo-comunidade e a sua tradição histórica, ter aí as suas raízes, sua identidade e o próprio senso. Por certo, o pertencer, desenvolve no nível sociológico e psicológico um papel fundamental: dá segurança ao ‘eu’, coloca os limites e também a identidade; oferece trajetórias de vida, teóricas e práticas; faz-nos cidadãos de um espaço/história, coloca-nos a serviço de alguma coisa dando senso, um senso que vai além do nosso ser frágil. Esta é a força do pertencer: tira o ‘eu’



Quando o peso do pertencer, na dinâmica da construção da própria identidade, é preponderante, pode-se criar uma situação de “fechamento” e de explosão das referências e dos valores, levando a uma contraposição radical com os “outros”. Tal situação torna difícil a individualização dos elementos em torno de um “nós”, com o qual se poderia criar uma relação e um confronto.

Que as relações das “origens” são importantes já nos foi muito bem evidenciado por A. Sayad, sociólogo algeriano, quando, em seu livro *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*<sup>58</sup>, este avaliou os termos com que os migrantes são descritos nas sociedades europeias de “acolhimento” através de mais de cem relatos de migrantes argelinos. (SAYAD, 2002) . Para a gestão deste fluxo, os Estados demarcaram seus confins através do estabelecimento da denominação “nacionais”, os autóctones e os “não nacionais”, os migrantes. Os “não nacionais”, deste modo, acabam vivendo o que Sayad denominou por dupla ausência, ou seja, a negação muito dolorosa seja do pertencimento identitário de origem seja aquela da sociedades de recebimento destes o que vai gerar, não-pessoas (DAL LAGO, 2004).

Bader Buriham Sawaia, emérito professor da Pontífice Universidade Católica de São Paulo – PUC, fez uma proposta que poderia ser entendida como uma possível solução a este conflito da dupla ausência de não ser nem uma coisa nem outra. Defendeu que tanto a permanência das “origens” como a metamorfose em função do “novo” fazem parte do mesmo processo de identificação (SAWAIA, 1996). Na segunda geração, este processo metamorfose/identificação, parecem se acentuar mais ainda pois vivem simultaneamente em dois, ou mais, referimentos identitários culturais. Contudo, isto é visto dentro do ponto de vista do indivíduo e não na relação que ele estabelece em sociedade o que, complica muito a questão. Um migrante pode sentir-se muito bem em uma segunda cultura mas se as pessoas que o circundam não o desejam, é difícil pensar à uma metamorfose. Do ponto de da condição de vazio, de caminhos errantes, de precariedade, e o reforça com a ideia da verdade forte porque é experiência em comum com tantos outros indivíduos. Mas aqui está também a sua fraqueza: todo pertencer é ritual e, portanto, irracional; tendente ao totalitário; homologador e conta ser assim; está contra o indivíduo, o dissenso, a crítica, a escolha/responsável, a pluralidade/tolerante etc., que são um pouco os valores-chave da modernidade. Tr. MN.

58 A dupla ausência. Da ilusão do emigrado ao sofrimento do imigrado. Tr. MN. Livro que ficou célebre por tentar restituir ao migrante uma dignidade/alteridade anterior a sua condição de migrante.

vista sociológico a metamorfose é inevitável nas sociedades multiculturais, mas a questão é exatamente do medo sobre esta transformação. Transformação no que? Esta questão têm gerado discursos extremistas contra a presença dos migrantes que são acusados em tornarem, por exemplo, a Itália menos italiana. Recentemente uma matéria de um famoso jornal italiano anunciava: “*Immigrazione senza freni. Gli italiani sono a rischio estinzione.*”<sup>59</sup> (SECOLO D’ITALIA, 2017, s/p).

Já o célebre sociólogo britânico nascido na Jamaica, Stuart Hall, em função de suas análises pós-coloniais, irá recusar as ideias essencialistas das identidades culturais perguntando inclusive à quem servem:

A chi serve l’“identità”? – non sono mai unificate e [...] nella tarda modernità, sono sempre più frammentate e spezzate, mai costrutti regolari bensì multipli a causa di discorsi, pratiche sociali e posizioni diverse, spesso intersecantesi e antagoniste. Le identità sono soggette a una storicizzazione radicale, e si collocano costantemente all’interno di un processo di cambiamento e trasformazione.<sup>60</sup> (HALL, 2002, p. 133.).

Para Hall, as identidades são processos que constroem e recriam os sujeitos que interagem socialmente e culturalmente. Não sendo, deste modo, fundadas simplesmente no passado sobre a nossa “descoberta” garantindo-nos, deste modo, um circunspeção impossível de nós mesmos. É, ao contrario, a concepção de uma identidade fluida elaborada entre o passado e, ao mesmo tempo, novos elementos que reescrevem a “identidade” presente. Processo este característico dos migrantes e, em modo mais proeminente ainda, nas segundas gerações, que passam a se dividirem entre, pelo menos, duas línguas e duas referências culturais e, por isto, necessitam traduzir e negociarem estes polos linguísticos/culturais que Hall denominará por identidades da diáspora: “*producono e riproducono se stesse costantemente, attraverso la trasformazione e la differenza*”<sup>61</sup> (HALL, 2006, p. 258.).

59 Imigração sem freios, os italianos estão em risco de extinção. Tr. MN.

60 Para quem serve a identidade? – não são jamais unificadas e – [...] na tardia modernidade, são sempre mais fragmentadas e quebradas, jamais constructos regulares e sim múltiplos a causa de discursos, práticas sociais e posições diversas, frequentemente intersectadas e antagonistas. As identidades são sujeitas à uma historicização radical, e se encontram constantemente dentro de um processo de mudança e transformação. Tr. MN.

61 Produzem e reproduzem si mesmas constantemente, através da transformação e da diferença. Tr. MN.

Deste modo, quando os discursos identitários se associam aos fenômenos migratórios, às diásporas, às condições pós-coloniais, aos deslocamentos de números significativos de pessoas por motivos vários, seguramente que o conceito mesmo de identidade será colocado em questão em uma renegociação entre àqueles que migraram e, também, as sociedades que os “acolheram”.

Stuart Hall conceituou ainda a ideia da identidade cultural associada a uma concepção do “tornar-se” como parte da experiência humana ao construir significados para seu existir:

L'identità non è qualcosa di già costituito, di già esistente, che trascende lo spazio, il tempo, la storia e la cultura. Le identità culturali provengono da qualche parte, sono il risultato di storie. Ma, proprio a causa di questa loro dimensione storica, sono soggette a una costante trasformazione. Lungi dall'essere eternamente fissate in un qualche passato essenzializzato, sono sottoposte al gioco continuo della storia, della cultura e del potere.<sup>62</sup> (HALL, 2006, p. 247)

Amim Maalouf, escritor e intelectual libanês de escritura francesa, pode muito bem ser um exemplo da cultura como um “tornar-se”. Este descreve e analisa o seu relacionamento com a sua própria cultura e outras culturas. Trata-se de um árabe de origem católica nascido no Líbano e que se estabeleceu na França, vivendo de forma simultânea, as duas culturas. Em seu famoso livro *‘L'identità’*, Maalouf narra uma autobiografia intelectual que nos faz pensar e descobrir um fio coerente em torno o tema das identidades:

Da quando ho lasciato Il Libano nel 1976 per trasferirmi in Francia, mi è stato chiesto innumerevoli volte, con le migliori intenzioni del mondo, se mi sentissi più francese o più libanese. Rispondo invariabilmente: L'uno e L'altro! Non per scrupolo di equilibrio o per equità, ma perché rispondendo in maniera differente, mentirei. Ciò che mi rende come sono e non diverso è la mia esistenza fra due paesi, fra duo o tre lingue, fra parecchi tradizioni culturali. È proprio questo che definisce la mia identità. Sarei più autentico se me privasse di una parte di me stesso? [...] L'identità non si suddivide in compartimenti stagni, non si ripartisce ne in metà, né in terzi. Non ho

62 A identidade não é algo já constituído, que já existe, transcendendo lugar, tempo, história e cultura. As identidades culturais vêm de algum lugar, são o resultado de histórias. Mas, precisamente por causa dessa sua dimensão histórica, estão sujeitos a uma transformação constante. Longe de serem eternamente fixadas em algum passado de essência, elas estão sujeitas à reprodução contínua de história, cultura e poder. Tr. MN.

parecchie identità, ne ho una sola, fatta di tutti elementi che l'hanno plasmata negli anni, secondo un 'dosaggio' particolare che non lo stesso da una persona all'altra<sup>63</sup> (MAALOUF, 1999, op. cit. p. 7-8)

Segundo Maalouf, a identidade de uma pessoa é formada a partir de uma pluralidade de elementos, de múltiplos pertencimentos, que determinam as várias matrizes de relação: a religião, a nação, o grupo étnico ou linguístico, a profissão, a família, as instituições, o grupo social, história, desejos etc. Evidentemente que todos estes elementos não têm a mesma importância e dependem do momento histórico, mas é inegável que cada um destes elementos têm significados de produção de identidade. Os conflitos de identidade entre pessoas e culturas normalmente se manifestam quando se têm a assunção de um elemento de maneira unilateral, construindo, assim, uma identidade rígida e pouco disposta ao diálogo e ao confronto.

In tutte le epoche ci sono state persone che hanno ritenuto che ci fosse una sola appartenenza fundamentalmente, talmente superiore alle altre in ogni circostanza da poterla chiamare 'identità'. Per gli uni la nazione, per altri la religione, o la classe sociale. Ma basta far scorrere lo sguardo sui i differenti conflitti che si svolgono attraverso il mondo per rendersi conto che nessuna appartenenza prevale in maniera assoluta. Là dove gli uomini se sentono minacciati nella loro fede, è l'appartenenza religiosa che sembra riassumere la loro intera identità. Ma se a essere minacciati sono il loro idioma materno e il loro gruppo etnico, allora si battono accanitamente contro il loro stessi correligionari. Tutti questi esempi per insistere sul fatto che se esiste, in ogni momento, fra gli elementi che costituiscono l'identità di ciascuno, una certa gerarchia, essa non è immutabile, cambia con il tempo e modifica in profondità i comportamenti.<sup>64</sup> (Ibidem, p. 20).

63 Desde que deixei o Líbano em 1976 e me transferi para a França, perguntaram-me muitas vezes, com as melhores intenções do mundo, se eu me sentia mais Libanês ou mais Francês. Respondo, sempre, os dois! Não para fazer media com um ou o outro, mas porque se eu respondesse de maneira diversa, estaria mentindo. O que me faz como eu sou, e não diferente, é a minha existência entre dois países, entre duas ou três línguas, entre várias tradições culturais. É isto próprio que define a minha identidade. Eu serei mais autêntico se me privasse de uma parte minha? [...] A identidade não pode ser dividida em compartimentos separados, não se divide em metades ou terças partes. Não tenho várias identidades, tenho uma somente, feita de todos os elementos que a constituíram em longos anos, segundo uma dosagem que não é jamais igual de uma pessoa a outra. Tr. MN.

64 Em todas as épocas houve pessoas que defenderam um só pertencer de identidade superior aos outros. Para uns a nação, para outros a religião ou a classe social. Mas basta ver os diferentes conflitos que se desenvolveram ao longo da história para entender que nenhuma identidade jamais conseguiu prevalecer sobre as outras. Onde os homens se sentiram ameaçados na fé, a religiosidade assumiu uma importância de identidade única. Se a ameaça se deu em torno do idioma materno ou ao grupo étnico de origem, os problemas ocorreram dentro destas comunidades. Todos estes exemplos para insistir no fato de que se existe, a cada momento, entre os elementos que constituem a identidade de cada um de nós, uma certa hierarquia, esta não é imutável, muda com o tempo e

Nesta definição, o conceito de identidade se transforma notoriamente. Da identificação com traços 'fundamentais' de uma comunidade, tomados como uma essência, o conceito abandona a ideia de essência e começa a aludir as experiências vitais, mas que não funciona por exclusão, discriminação e, muito menos, por classificação dos possíveis juízos morais de confrontos com outros grupos e culturas.

Zygmunt Bauman, em seu livro *Intervista sull'identità* (2003), afirmará que todas as vezes que a palavra identidade é pronunciada, podemos estar certos de existe uma batalha em atividade. Nesta obra temos uma reflexão sobre a identidade como algo que se coloca como problema somente em circunstâncias particulares, ou seja, quando existe uma interrogação, própria ou de outros, afirmativa ou negativa, sobre nossa identidade, nosso estado de pertencimento ou exclusão em relação a um determinado grupo. É o sentimento de diferenciação que nos impõem de revermos nossos sentimentos de pertencimento ou não à determinados grupos e comunidades.

Questa riflessione, però, "ha senso solo se tu sai di poter essere qualcosa di diverso da ciò che sei, ha senso solo se hai una scelta, e se cosa scegliere dipende da te; ha senso, cioè, solo se tu devi fare qualcosa per consolidare e rendere «reale» la scelta."<sup>65</sup> (Ibidem, p. 18)

Isto ocorre, particularmente como já citado, entre os migrantes e, com maior expressão ainda, entre os filhos destes, as segundas gerações, em um confronto constituinte. Pois quem viveu a experiência migratória, acaba encontrando diante de si, a exigência de escolher, redefinir e conciliar seus possíveis pertencimentos culturais, seu múltiplo pertencimento, em função da multiplicidade de suas experiências. Situação que acaba sendo um verdadeiro drama com uma enorme dificuldade de "escolha" porque, em modo diferente dos pais migrantes, seus filhos entram em contato com a outra cultura por meio da escolarização e os amigos. Ou

modifica em profundidade os nossos comportamentos. Tr. MN.

65 Esta reflexão, no entanto, têm sentido somente se você sabe de poder se outra coisa diferente do que é, tem sentido somente se você têm uma escolha, e se esta escolha depende de você; têm sentido, enfim, somente se você deve fazer algo para consolidar e tornar mais "real" a tua escolha. Tr. MN.

seja, se socializam com o externo da casa deles, ampliando seu mundo, que não é o mesmo dos pais. E mesmo a cultura, que seus pais transmitem à estes, já não é a cultura que deixaram para trás pois é descontextualizada e inserida, por vezes, em uma construção de uma memória repleta de significados pessoais.

Enfim, contemporaneamente, observamos um cenário contextual de novas disposições mais complexas entre a ambiguidade que podemos encontrar entre a igualdade a diferença. Ambiguidade esta que evidência a dificuldade das identidades, estabelecidas na formação dos Estados Nacionais Modernos, com suas ideologias separatistas de fronteiras entre os povos colonizadores e os colonizados, entre as diversas raças, entre as línguas primitivas e evoluídas etc. Hoje temos a construção de novas possibilidades da compreensão da identidade para além de seu contexto imperial:

Si stanno rapidamente affermando nuovi schieramenti, trasversali a confini, tipologie, nazioni e caratteri di fondo; e sono questi nuovi schieramenti che oggi sfidano e minacciano la nozione, fondamentalmente statica, di identità, da sempre nucleo del pensiero culturale durante l'era dell'imperialismo<sup>66</sup> (SAID, 1998, p. 21)

Em sua concepção sociológica, a ideia de identidade hoje propõe um horizonte de precariedade e de instabilidade na sua própria constituição, sem nenhum significado de anomalia ou patologia. O fato de que a identidade, a cultura e também a língua sejam produtos históricos e não, formas *a priori*, demonstra a impossibilidade de aventar a ideia de uma “identidade pura”, que não seja, em qualquer modo, híbrida. Todas as culturas são resultantes/resultados das interações sociais mesmo de “dentro”, em seu interno.

Contudo precisamos entender o que queremos dizer com híbrido, pois esta palavra, se da uma parte representa um novo espaço político como sugere Maria Laura Lanzillo, professora de história política contemporânea na *Università di Bologna*, onde as diferenças podem se encontrar sem um fusão, assimilação ou

<sup>66</sup> Estão se afirmando rapidamente novos alinhamentos, transversais aos limites, tipos, nações e características principais, e estes novos alinhamentos que agora ameaçam e desafiam a noção, essencialmente estática, da identidade, que sempre foi o núcleo do pensamento cultural durante a era do imperialismo. Tr. MN.

substituição umas das outras (LANZILLO, 2005, p. 10), contudo, de um outro ponto de vista, pode ser considerada criticamente como um reforço da ideia da “pureza” cultural e identitária por contraposição. Ou seja, o híbrido, embora se configure em um espaço da construção de um processo cultural ambíguo que não se reduz aos opostos, por exemplo, branco/preto ou autóctone/migrante, pode produzir um reforço da ideia de que o “puro”, melhor demarcado e definido, é melhor do que o “híbrido”.

Contudo, podemos nos perguntar: existe a pureza cultural? Ou, de outro modo, quando é que o homem em sua longa história, em todas as culturas e construções identitárias, não foi o resultado de um hibridismo? A esta pergunta se coloca uma outra distinção que é aquela entre hibridismo e mestiçagem. O primeiro, entendido como um processo do encontro de duas matrizes culturais, previamente instituídas, que se encontram e vão formar os processos de hibridação. O segundo, seria a “mistura” cultural na formação da cultura mesma, de suas matrizes. Alguns autores irão dizer que as sociedades sempre foram mestiças mas o hibridismo seria algo associados às condições pós-coloniais.

A literatura pós-colonial encontrou no hibridismo um campo enorme de análises e considerações que abriga um grande número de autores como, por exemplo, Tzvetan Todorov, Stuart Hall, Edward Said, Homi Bhabha entre tantos outros. Nosso objetivo não é fazermos uma leitura profunda da diferenças e semelhanças entre estes e muito menos de uma análise substancial da questão hibridismo e sim, considerarmos a discussão em sua importância por enfatizar o encontro/desencontro histórico que o mundo observou com o colonialismo, utilizando a cultura e o conceito de raça como elemento de dominação, e o pós-colonialismo, como o momento da constituição do hibridismo. Assim, o hibridismo, que nasce como um “perigo” no período colonial, vai assumir em leituras pós-coloniais uma valência de criação positiva. (ZACCARIA, 2002).

Esta valência negativa e positiva que pode definir o hibridismo como um projeto inserido no contexto da autoridade colonial e, ao mesmo tempo, de um terceiro espaço possível:

L'ibridismo è il processo attraverso il quale il discorso dell'autorità coloniale mira a tradurre l'identità dell'Altro entro una categoria singola, e però poi fallisce, producendo qualcosa d'altro [...] emerge uno spazio terzo che è in grado di porre in essere delle forme di cambiamento politico che vanno oltre le antagonistiche opposizioni binarie fra dominatori e dominati.<sup>67</sup> (WERBNER, 1997, p. 279 apud CEFFARIELLO, 2016, p. 50.).

Contudo, Jean-Loup Amselle, famoso antropólogo francês, se revelará um crítico sobre este ponto de vista e, sem distinção entre os termos hibridismo ou mestiçagem que considera derivados, vai afirmar em *Logiche meticce*, que a única utilidade que ele afirma na utilização do termo mestiço é que este se opôs à ideia da pureza:

In realtà tale nozione di meticcio interessa solo come antidoto a quella di razza: è solo vedendo nel meticcio una metafora che esclude tutte le problematiche della purezza e della mescolanza del sangue e facendone dunque un assioma che postula una indistinzione originaria che si può, a rigore, conservare questo termine.<sup>68</sup> (AMSELLE, p. 30, 1999).

Para aquilo que nos interessa em nossa tese, ou seja as segundas gerações, nas palavras de Sandro Mezzadra, professor de sociologia da *Università di Bologna*, podemos verificar uma certa apologia excessiva deste termo:

Credo che, comunque, una certa immagine molto semplificata e decisamente apologetica dei processi di ibridazione e della stessa categoria di ibridità sia penetrata in profondità, nel senso comune intellettuale, ma anche artistico, negli anni '80 e '90 soprattutto nel mondo anglosassone. Personalmente, anche senza concentrarmi in modo specifico su questo punto, nei miei lavori sul post colonialismo ho sempre confermato e rafforzato questo tipo di critica.<sup>69</sup> (MEZZADRA, S/D)

67 O hibridismo é o processo através do qual o discurso da autoridade colonial visa traduzir a identidade do outro dentro de uma categoria única que depois falha, produzindo outra coisa [...] emerge um terceiro espaço capaz de inserir formas de mudanças políticas que irão para além das antagônicas posições binárias entre dominadores e dominados. Tr. MN.

68 Na realidade tal noção de mestiçagem, interessa somente como antidoto a noção de raça: é somente enxergando na mestiçagem uma metáfora que exclui todos as problemáticas da pureza e da mistura do sangue e fazendo assim um axioma que postula uma indistinção originária que se pode, a rigor, conservar este termo. Tr. MN.

69 Penso, no entanto, que uma certa imagem muito simplificada e muito apologética do processo de hibridização e da mesma categoria de hibridismo estão profundamente enraizadas no senso comum, intelectualmente, mas também artisticamente, nos anos 80 e 90, especialmente no mundo anglo-saxão. Pessoalmente, mesmo sem foco específico sobre este ponto, no meu trabalho sobre pós-colonialismo tenho sempre confirmado e fortalecido esse tipo de crítica. Tr. MN.



A idéia de hibridismo está relacionada ao processo de encontro e de produção de novas matrizes de identificação que não são estritamente relacionadas a um resultado matemático entre culturas/pertencimentos diversos na construção de algo “impuro” derivado de matrizes “puras”. Em cada cultura, como também em cada construção identitária, estão em ação “contaminações” entre elementos diferentes em todo seus processos. Amselle enfatizou ainda que as culturas, dentro as quais as formações identitárias ocorrem, são organismos vivos sempre em movimento entre os diferentes valores de outras culturas e que, próprio através suas, promíscuas e mestiças, contaminações. (AMSELLE, 1999).

Após estas considerações, podemos afirmar que o “hibridismo” na formação identitária dos migrantes, ou seus filhos, não é um “privilegio” destes pois a hibridação cultural faz parte de todo processo cultural e que, o reconhecimento de pertencimento à uma comunidade, não se pode reconduzir à uma única dimensão. Como afirmou Edward Said, escritor da Palestina, em *Cultura e Imperialismo*: “*tutte le culture sono intrecciate le une alle altre, nessuna è singola e pura, tutte sono ibride, eterogenee, straordinariamente differenziate e non monolitiche.*”<sup>70</sup> (SAID, 1998, p. 22-23).

Enfim, nossas considerações sobre a identidade, os múltiplos pertencimentos e as “hibridações”, não tiveram por objetivo considerarmos que todas as culturas sejam iguais. Longe disto, estamos sim afirmando que, todas as culturas são igualmente repletas de igualdades e diferenças em suas construções temporais e isto, deveria, dificultar a fácil categorização do “nós” em contraposição do “outro” pois todo processo cultural, inclusive os nossos, são necessariamente dialógicos, cheios de conflitos e impuros.

Vejamos agora então quem são os supostos pertencentes às chamadas “segundas gerações”, participantes de nossos trabalhos nas escolas e desta tese.

70 Todas as culturas são entrelaçadas umas as outras, nenhuma é sozinha e pura, todas são híbridas, heterogêneas, extraordinariamente diferentes e não monolíticas. Tr. MN.

### 3.3. Quem São as “Segundas Gerações”?

Na perspectiva do construcionismo social, um de nossos referimentos teóricos, o conhecimento não é somente uma leitura do que se apresenta como realidade no mundo e sim, o resultado do que as pessoas criam continuamente através de suas ações e interações. Por isto que a realidade não é hermenêutica e sim, por si mesma, plena de significados. Atribuímos um significado aos eventos através das palavras que utilizamos para descrever o mundo e, ao fazê-lo, estamos criando uma nova realidade também. (GERGEN, 2009). Ou seja, em relação aos migrantes e seus filhos, as segundas gerações, a linguagem que utilizamos para descrevê-los não é “ingenuamente” a descrição de uma realidade e sim, a tentativa de uma construção social de nossos conceitos sobre estas pessoas.

Um exemplo concreto disto foi um discurso realizado pelo escritor italiano nascido a Napoli e de origem hebraica Erri di Luca que, em uma entrevista sobre a chegada de muitos dos migrantes na Itália contemporânea. Nesta ele denuncia que os vocábulos utilizados pelos políticos e instituições para falarem deste evento são abusivos e têm a intenção de criarem barreiras entre italianos e migrantes:

Quando i nostri governanti parlano di ondate migratorie usano deliberatamente un vocabolo abusivo, quello di ondata, ma suggestivo. Perché se si tratta di ondate, la parola stessa suggerisce che una terraferma dalle ondate si debba difendere con barriere, scogliere, dighe, non è così! Non sono ondate, si tratta invece di flussi. Se li chiamiamo propriamente flussi non troviamo più l'immagine che li voglia strozzare, impedire, bloccare. I flussi, e si tratta invece propriamente di questi, di flussi di nuova energia, di nuova vita, di nuove forze, che vengono a rinforzare le fibre di una comunità nazionale.<sup>71</sup> (DI LUCA, 2012, s/p).

Erri di Luca, muda o vocábulo “onda” para “fluxos”, na consciência, como escritor, de que a linguagem não é somente reprodutora mas construtora de realidades. infelizmente, os meios de comunicação de massa, conjuntamente a uma

71 Quando os nossos governantes falam de ondas migratórias deliberadamente usam um vocabulário abusivo, este de ondas, sugestivo. Porque se trata de ondas, a palavra mesma sugere que a terra firme para se proteger das ondas necessite de barreiras, falésias, barragens, e não é assim! Não são ondas, trata-se ao invés de fluxos. Se os chamamos fluxos não encontramos mais a imagem que os deseje destruir, impedir, bloca. Os fluxos, e trata-se ao invés propriamente disto, de fluxo de novas energias, de nova vida, de novas forças, que vêm reforçar as fibras de uma comunidade nacional. Tr. MN.

grande parte dos políticos na Itália contemporânea, têm utilizado termos como, por exemplo, *immigrato*, *straniero*, *extracomunitario*, *clandestino* e *irregolari*<sup>72</sup>, construindo, deste modo, um certo consenso popular de que as pessoas sobre estes termos representam os invasores, os diferentes, os de fora etc.

Este é um dos motivos do porque nesta tese utilizamos o termo migrante quando ao invés de imigrante ou emigrante. A palavra migrante nos consente de falarmos de uma quadro geral do conjunto histórico dos movimentos de mobilidade que atentam para a memória da história humana que, em qualquer modo, sempre apresentaram migrações. Deste modo, construcionista social, esperamos co-construirmos uma ideia de que os atuais migrantes têm a mesma dimensão humana de nossos ancestrais em todo o mundo. A mobilidade é humana, entendida como atividade realizada pelos homens desde seus primórdios pelas mais variados motivos e, se hoje se apresenta em modo dramático no mar mediterrâneo em direção à Europa, não muda sua característica humana realizada por pessoas como nós (MACIOTI, 2010).

E em relação a nossos principais protagonista nas escolas? Os filhos dos migrantes? Estes têm sido, lamentavelmente, denominados de “*seconde generazioni*”<sup>73</sup> ou, como veremos mais adiante no capítulo em que trataremos das normativas ministeriais sobre a presença destes jovens nas escolas italianas, *alunni con cittadinanza non italiana*.<sup>74</sup> A nomeação destes, em nosso modo de conjecturar uma melhor construção social da presença, seria da utilização do termo “jovens migrantes nas escolas Italianas”. Contudo, o próprio Ministério da Educação Italiano, preferiu a terminologia que recorda a condição jurídica destas jovens. Em nosso parecer, esta denominação de “alunos com cidadania não italiana, faz sofrer a consciência de quem pretende trabalhar, como diz pretender o próprio governo italiano, em vista à uma integração de todos. Em nossa tese, por várias vezes vamos repetir a terminologia oficial neste casa para a produção de um sentimento, muito desejável, de indignação ao aberração deste termo.

72 Imigrante, estrangeiro, extra-comunitário, clandestino e irregular. Tr. MN.

73 Segunda Geração. Tr. MN. Termo de difícil tradução para o português com o mesmo significado cultural que têm em língua italiana.

74 Alunos com cidadania não italiana. Tr. MN.

Os jovens de segunda geração na Itália são o resultado de uma migração estável e ativa nos anos que têm promovido uma significativa mudança cultural e nos discursos sobre a identidade: *“Le seconde generazioni rappresentano, quindi, un punto di svolta nell’insediamento delle comunità immigrate nel paese ricevente, lo studio di questo processo di stabilizzazione.”*<sup>75</sup> (AMBROSINI & MOLINA, 2004, p. 55). Questão que coloca em evidência possíveis processos/modelos de integração, por aculturação ou interativo e, de “desintegração”, pela falta de políticas e interesses públicos em fazerem destes novos jovens, seus jovens mesmo que provenientes de outros países. O fato é que, gostando ou não, a Itália têm mudado a revelia do que gostariam ou não os italianos.

Estas mudanças evidenciam questões identitárias, que intentamos apontar no item anterior, que parecem ocorrerem em uma relação de aquisição de novos pertencimentos culturais que tem evitado, inclusive, que os jovens de segunda geração se transformassem em algo “híbrido”. Em uma perspectiva sistêmica, de lógica circular e não linear, os possíveis significados atribuídos aos diversos pertencimentos identitários se baseiam nas relações estabelecidas nos processos de socialização que incluem como a sociedade italiana têm respondido à esta presença, inclusive com o direito ou não a cidadania etc.

Historicamente, foi na Escola de Chicago, nos Estados Unidos, que o termo “segunda geração” surgiu no início do século XX para indicar todas as pessoas nascidas dos migrantes nos Estados Unidos. Posteriormente este termo teve grande sucesso também na Europa. Hoje fica evidente a impossibilidade de continuarmos a pensar que este termo possa abrigar a enorme diversidade das histórias dos migrantes, das distintas proveniências, das condições nas quais estes tiveram seus filhos e do diversidade no processo de subjetivação destes (AMBROSINI, 2004).

Mas quem são as segundas gerações? Não é fácil estabelecermos em modo exaustivo todas as possíveis realidades que poderiam estar debaixo desta nomenclatura. Em uma primeira definição, poderíamos dizer que são as pessoas que nascem no país de migração da família ou outros e, ainda, aqueles que nasceram nos países de acolhimento ou que ali chegaram até o primeiro ano de vida

<sup>75</sup> As segundas gerações representam, então, um ponto de mudança no estabelecimento das comunidades imigrantes nos países de recepção, o estudo deste processo de estabilização. Tr. MN.

(CESAREO, 2005). Existem outras definições, por exemplo, aquela que inclui sujeitos nascidos na Itália de genitores migrantes, menores não acompanhados por adultos, filhos de casais mistos ou por adoção internacional (FAVARO, 2000). São muitas as possíveis variantes dentro das citadas acima: uma pessoa pode ser de segunda geração de migrantes de pais que falam o italiano; outro de pais que não falam; ou filho de um casal misto; nascido no exterior sem ou com a cidadania italiana; nascido na Itália com ou sem cidadania italiana; chegou em tenra idade ou um pouco mais velho à Itália; que frequentou toda a escola na Itália ou que vai iniciar agora em um nível escolar próximo ao final da obrigação; é um recém chegado ou é alguém que está há muitos anos na Itália; filhos estrangeiros adotados por casais italianos etc. Ou seja, a pluralidade das histórias nos obriga a compreendermos que se aborda “segundas gerações” e não de uma única categoria capaz de abrigar todas as nuances.

Para resolvermos isto em nosso trabalho, a cada projeto de intervenção psicossocial, não partíamos da categoria geral, “segunda geração”, e também não partíamos da história pessoal e familiar de cada aluno. Partíamos da nossa capacidade de estabelecermos uma relação de conhecimento mútuo onde, aí sim, conhecíamos as famílias dentro de seus, dos nossos, contextos relacionais. Deste modo, era no interno da relação humana que, sem nenhuma categoria, conseguíamos projetarmos juntos nossa ação psicossocial.

Todavia, para as estatísticas em geral e também para a legislação na Itália, as segundas gerações eram compostas pelos alunos sem cidadania italiana filhos de migrantes e, muito em função das dificuldades relacionais e de criação de projetos com estes nas escolas, duas categorias surgiram e se tornaram de ampla divulgação e utilização na Itália por pesquisadores e nas escolas. Um resultado de pesquisas nos Estados Unidos e a, *nostrana*<sup>76</sup>, Italiana.

Rubén G. Rumbaut, importante sociólogo cubano que trabalha nos estados Unidos, na Universidade da Califórnia pesquisando as migrações e suas consequências sociais, introduziu uma tipologia dos migrantes de segunda geração

76 De nossa casa, ou seja, italiana. Tr. MN.

em sua obra *Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality*<sup>77</sup> (RUMBAUT, 1997, pp 923-960). O autor vai tentar compreender e categorizar as diversas problemáticas educativas em função da intensidade de influência das famílias de origem nos filhos dos migrantes. Deste modo chega a seguinte categorização das segundas gerações à qual atribuiu siglas compostas pela letra G de *Generation*<sup>78</sup> e uma pontuação numérica. Assim temos:

- Geração G, ou seja, a população dos filhos dos migrantes nascida no país de destinação;
- Geração G 1,75, ou seja, a população migrante na idade pré-escolar (0-5 anos) e desenvolve sua inteira escolarização no país de destinação;
- Geração G 1,50, ou seja, a população migrante (6-12 anos) que inicia seu processo de socialização e formação primárias nos países de proveniência, mas completam a educação escolar no país de destinação;
- Geração G 1,25, ou seja, a população migrante (13-17 anos) que desenvolve sua inteira escolarização no país de destinação;

Em fevereiro de 2014, o *Ministero della Pubblica Istruzione, dell'Università e della Ricerca - MIUR* da Itália, vai publicar o texto *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.<sup>79</sup> (MIUR, 2014), dando uma maior importância para a distinção das segundas gerações entre aqueles nascidos ou não na Itália. Este fato foi, em nosso parecer, uma “melhoria” que piorou a situação. Dito de outra maneira, foi um melhoramento do ponto de vista que os filhos dos migrantes, pela primeira vez, passaram a ser vistos em suas diversidades e, uma piora porque para enxergarmos as diversidades não é obrigatória a categorização que, uma outra vez, não consegue compreender toda a policromia do fenômeno. Ainda temos o agravante de que categorização pode criar mais “desviados”, ou seja, pessoas que não entram dentro às categorias ou, que entram na categoria mas em modo inapropriado. Vejamos estas categorias, posteriores às nossas intervenções

<sup>77</sup> Assimilação e seus descontentamentos: entre retórica e realidade. Tr. MN.

<sup>78</sup> Geração. Tr. MN.

<sup>79</sup> Ministério da Pubblica Istruzione, da Universidade e da Pesquisa. Linha guia para o acolhimento e integração dos alunos estrangeiros. Tr. MN.

psicossociais nas escolas, mas que hoje são largamente utilizadas nas escolas:

- Alunos com cidadania não italiana, mesmo se nascidos na Itália, com os dois genitores migrantes;
- Alunos com ambiente familiar não italiano onde os pais não garantem um apoio na aquisição da leitura e escritura em língua italiana;
- Menores não acompanhados que são alunos sem assistência ou representação familiar;
- Alunos filhos de casais mistos com um dos genitores migrante;
- Alunos com histórico de adoção internacional;
- Alunos da comunidade nômade de origem romena.

Na categorização italiana, é evidente uma menor influência matemática do fenômeno se comparada à categorização norte americana. Apesar disso, mesmo se com uma leitura sociológica mais complexa, a tentativa de governar as situações em base às suas categorias é notória. Certamente que o governo italiano também se preocupou em categorizar para poder ter uma oferta formativa, por exemplo linguística, mais adequada às necessidades dentro a seus contextos de diversidade.

O problema é que a categorização não facilita a tarefa, é uma ilusão. Um exemplo disto, poderia ser pegarmos uma das categorias acima citadas, por exemplo, aquela dos alunos em ambiente familiar não italiano e darmos por certo que este terá enormes dificuldades linguísticas para aprender a língua italiana. Sim e não ao mesmo tempo pois, dentro à esta categoria, temos uma infinidade de possibilidade como, por exemplo, se a família é de língua espanhola ou árabe, ou ainda, qual é a formação destes pais? Ou seja, a categorização, não categoriza o suficiente em modo de compreendermos como nos movermos em um projeto psicossocial com aquele sujeito. A categorização não substituiu a relação como o percurso possível a compreender nossas possibilidades.

As questões acima colocadas evidenciam um paradigma de compreensão do fenômeno das segundas gerações que pode ser considerado o oposto do que utilizamos nesta tese e em nosso trabalho psicossocial nas escolas na Itália. Nas

categorias podemos observar o paradigma “científico dominante”, já abordado em nosso primeiro capítulo desta tese, em contraposição à um paradigma emergente de uma ciência de co-construção. A questão pode, em nosso parecer, ser sintetizada na pergunta: Definir para se relacionar ou se relacionar para definir? Em nosso trabalho concreto nas escolas percorremos a segunda opção, nos relacionarmos para co-definirmos quem somos dentro às complexidades do viver a escola.

Agora, vamos observar, mesmo que sucintamente, as suspeitas que recaem sobre as segundas gerações e como as escolas vêem chamadas à “resolver” esta situação que podem ser, em nosso parecer, um dos verdadeiros motivos para as categorizações. Ou seja, a necessidade de governança e gestão dos “outros”.

### **3.4. As segundas gerações sob suspeita e a escola**

A imigração em direção à Itália é um fato consolidado, mesmo se tardia, em relação aos outros países europeus como a França, a Inglaterra e a Alemanha. É à partir dos anos setenta que o território italiano iniciou a receber sempre um crescente número de pessoas e com proveniências de vários países do mundo. Evento que demonstrou, a seguir de seu início, ser estrutural e não ocasional tanto que, ainda hoje, mais de 40 anos se passaram, este continua.

A mídia continua falando de “invasão bárbara” que deve ser travada, enquanto é indispensável insistirmos sobre o fato de que tal “invasão” já ocorreu! E já faz algum tempo hoje. Ou seja, não se trata de um evento recente ou emergencial, mesmo se às vezes, notamos verdadeiras emergências às quais socorrer como, por exemplo, a chegada dos migrantes em barcos na Itália. É um fenômeno estrutural e necessitamos ter esta consciência para melhor analisarmos a presença das segundas gerações de migrantes na Itália e, em particular modo, o convívio destas na sociedade italiana à partir da escolarização destes.

Ultimamente as segundas gerações têm alcançado uma maior relevância ainda nas discussões da mídia e, conseqüentemente na sociedade, em função do atual agravante de incriminação/suspeita que recai sob a segunda geração de migrantes em função de ataques terroristas. Isto têm produzido, em parte, um maior



questionamento até a respeito se o multiculturalismo seria um benefício ou uma ameaça e, até mesmo, um grande erro político. Procuramos compreender um pouco mais do contexto que tem gerado, em parte, esta suspeita a seguir.

Nos últimos vinte anos a Europa tem sido alvo de inúmeros atentados de matriz islâmica. Da bomba à estação de Saint-Michel, em Paris no ano de 1995, com reivindicação de um grupo islâmico armado argelino até os dois mais recentes atentados executados contemporaneamente em 22 de março de 2016, no aeroporto e em uma estação de metro de Bruxelas na Bélgica, ambos reivindicados pelo ISIS<sup>80</sup>. E tantos outros que, até quase a entrega da escrita de nossa tese, não cessaram de ocorrer e, inclusive, se intensificaram e mudaram técnicas.

Entre este período de tempo que se inicia em 1995 e vai até os dias atuais, gostaríamos de ressaltar alguns eventos que têm relação direta com o argumento de nossa tese, ou seja, a presença das segundas gerações de migrantes na Europa, em particular na Itália, e a complexidade da integração destes através da capacidade de elaboração de projetos educativos nas escolas. O atentado ocorrido em 07 de janeiro de 2015 no notório jornal satírico francês, *Charlie Hebdo*, quando dois homens de religião islâmica armados de fuzis fizeram doze mortos em defesa de *Allah*<sup>81</sup> contra as sátiras feitas em forma de vinhetas deste jornal. Conjuntamente a este, um outro atentado ocorrido logo em seguida no dia 09 de janeiro em um supermercado *Kosher*<sup>82</sup> com o resultado de quatro vítimas. Eventos estes que evidenciaram mais uma vez a situação da imigração na Europa como um tema de conflito sociopolítico e religioso dos mais proeminentes do mundo contemporâneo. Para corroborarmos esta situação de grande conflito e da importância que a problemática da imigração conjuntamente com suas implicações tem adquirido em escala mundial, mesmo quando não são todos os países do mundo que afrontam intensos fluxos migratórios, bastaria pensarmos nos frequentes atos de violência contra todas as sociedades avaliadas como representantes ou simpatizantes de um

80 Grupo terrorista do Estado Islâmico ativo na Síria e no Iraque conhecido pelo acrônimo de ISIS antes da declaração de seu califado em 2014 do qual o chefe atual é Abu Bakr al-Baghdadi, que têm proclamado uma guerra declarada contra o ocidente utilizando-se da internet e da televisão como meios de divulgação de suas atividades.

81 *Allah*, é a transliteração exata do árabe para a língua português da palavra Ala.

82 Tipo de alimentação da cultura hebraica que segue determinadas regras na sua preparação para que não se contamine com alimentos considerados impuros.

modo de vida “ocidental”, mesmo daquelas que confessam a fé islâmica, promovidos pelo ISIS.

Todavia, estes eventos citados, têm provocado um certo mal estar distinto dentro do contexto das discussões sobre os fluxos migratórios e suas implicações que têm motivado acirradas discussões, especialmente na mídia europeia, sobre a natureza endógena ou exógena dos mesmos. Isto porque, os autores desses atentados são apresentados, geralmente, como estrangeiros, porém, a grande maioria deles, senão todos, são filhos de migrantes nascidos em países europeus e portadores de nacionalidade e formação europeias. São precisamente esses filhos dos migrantes nascidos ou educados desde muito cedo e portadores da cidadania europeia que constituem nosso particular interesse.

Nos episódios dos atentados franceses, as três pessoas identificadas como culpados e posteriormente mortas pela polícia francesa, os irmãos Saïd Kouachi de 34 anos e Chérif Kouachi de 32 anos autores do ataque a *Charlie Hebdo* e Amedy Coulibaly de 32 anos, autor do ataque ao supermercado *Kosher*, eram de nacionalidade francesa. Os irmãos Kouachi eram originários de uma família de migrantes argelinos e nasceram no 10° Distrito da cidade de Paris. No caso de *Coulibaly*, este era originário de uma família de migrantes da Republica do Mali, nasceu na cidade francesa de *Juvisy-sur-Orge*, na região periférica da *Île-de-France*.

A proveniência estrangeira, na ocorrência destes dois atentados na França, teria condicionado integralmente o discurso midiático francês e por toda a Europa priorizando expressões xenófobas que frequentemente identificam o mal em uma etnia estrangeira se não fosse o fato de que uma das vítimas de *Charlie Hebdo*, o policial Ahmed Merabet de 42 anos, fosse ele também um francês de origem argeliana. Deste modo, inicialmente tivemos o slogan *Je suis Charlie* como expressão da liberdade de imprensa e reafirmação da defesa da cultura francesa como fundadora desta liberdade mas também tivemos posteriormente o aparecimento do slogan *Je suis Armed*, como expressão de uma identidade francesa de origem extra França à paridade daquela francesa que inclusive deu a vida em defesa da mesma liberdade promovendo uma leitura da questão mais complexa em relação à frequente e simples xenofobia.

No episódio do grupo terrorista do califado islâmico, midiaticamente mais conhecido por ISIS, temos como um de seus principais representantes Mohammed Emwazi, famoso por cortar as cabeças de suas vítimas em vídeos publicados no site oficial do califado, que após ter sido identificado pelo jornal *The Washington Post* tem sido reconhecido pelo pseudônimo Jihadi John. Sobrenome atribuído a este por um grupo de reféns que pensavam que Jihadi fizesse parte de um grupo terrorista conhecido por The Beatles em função de falar o árabe com uma forte pronúncia do inglês, dando uma enorme conotação à seu duplo pertencimento cultural.

Fato é que Mohammed Emwazi, nascido no Kuwait na cidade de Jahrah em 17 de agosto de 1988, cresceu em uma família burguesa de bem estar social a West London, formou-se em informática na *University of Westminster* após ter estudado na escola primária de confissão religiosa *St Mary Magdalene Church of England primary school* e mais tarde na *Quintin Kynaston School*. Em 19 de janeiro de 2016 o ISIS oficializou a notícia da morte de Jihadi John que os Estados Unidos haviam declarado ter eliminado em 13 de novembro de 2015 com um ataque realizado por um drone na cidade de *El-Raqqa* na Síria.

Afinal, com a identificação dos supostos carnífcies e uma das vítimas como os filhos da imigração da chamada segunda geração que, em nossos exemplos são de nacionalidade francesa e inglesa, as discussões realizadas posteriormente na França e por toda a Europa, somadas ao crescimento dos migrantes refugiados que chegam pelo mediterrâneo, nos evidenciam a necessidade da compreensão de como estes migrantes chamados de segunda geração, ou seja, os filhos da imigração, têm sido inseridos na sociedade de chegada. Os atentados e as ameaças contra a Europa têm sido realizadas em grande parte pelos “de dentro”, os filhos dos migrantes de formação europeia e não pelos “de fora”, os estrangeiros. Essa questão é muito relevante se consideramos que o próprio movimento islâmico extremista de *Al-Qaïda*, conjuntamente com o califado islâmico do ISIS, têm divulgado pelas redes sociais o recrutamento de prosélitos dentro da própria Europa dirigido aos filhos dos migrantes em uma declarada ameaça de “vamos atacar de dentro”. Isto têm, de certa modo, criado na Europa o receio de que os filhos do estrangeiros, os migrantes de segunda geração, possam ser ainda mais perigosos

do que os seus pais.

As suspeitas, à qual os filhos dos migrantes estão hoje sujeitos, nos dão a ideia de uma relevância ainda maior sobre o tema pois, além das pessoas de segunda geração hoje presentes na Itália, o fluxo migratório em direção à Europa é contínuo e faz já parte das crônicas semanais de todo o mundo. Pois, o fato é que as segundas gerações dos migrantes, escolarizadas na Europa conjuntamente com os filhos dos europeus, demonstram sinais de não “integração” social. Processo que coloca em evidência questões como: quais são as práticas de “integração” que as escolas têm utilizado? à quem estas práticas têm sido direcionadas, ou seja, à todos ou somente aos filhos dos migrantes? E, por fim, o porquê, em qualquer modo, a falência desta instituição é assim notória?

Com a presença destes filhos das migrações temos uma mudança no fenômeno que têm sido conhecido na sociedade moderna pelo termo de multiculturalismo. As segundas gerações podem ser consideradas “os filhos das migrações” que, em uma identidade ítalo alguma coisa, pedem uma maior atenção ao problema da educação/escolarização como “direito/compulsório” pois é por meio deste percurso institucional que tem ocorrido principalmente a italianização mas, ao mesmo tempo, a possível inclusão.

Um projeto de convivência multicultural que conjuntamente à educação/escolarização se apresenta também como questão política muito importante como sempre nos lembrou Paulo Freire quando afirmava que qualquer discussão sobre a educação é de natureza política (FREIRE, 1978). O multiculturalismo coloca em evidência o que estamos fazendo em educação também dentro da perspectiva dos direitos humanos e das minorias marcadas pelas diferenças em um mundo tendencialmente pertencente à uma lógica monocultural ainda hoje predominante como afirmou Candau:

Desejo problematizar a naturalização da vida social e os seus ideais de normalidade que ainda persistem na escola, apagando e homogeneizando os corpos e os discursos que os constroem, como parte de uma lógica monocultural, resultante das tradições teóricas e pensamentos que ainda prevalecem na universidade e na sociedade, em geral. (CANDAU, 2008, p. 133).

A escola, como instituição se ocupa da chamada segunda socialização, pois a é a instituição por excelência no processo de socialização dos filhos dos migrantes que, por longos anos, após a decisão de seus pais em migrarem e se transferirem com suas famílias de um país ao outro, convivem longos anos nestas instituições conjuntamente com outras crianças e adolescentes autóctones e também com os filhos de outros estrangeiros de proveniências várias e como eles mesmos, comumente, sem conhecimento primário da língua ou da cultura existentes no país de chegada. Deste modo a escola acaba ocupando um lugar de linha de frente na compreensão do fenômeno e também nos possíveis projetos educativos destinados ao acolhimento dos filhos dos estrangeiros e construção social de novas práticas de convivência entre autóctones e os filhos das migrações em suas mais variadas formas e proveniências.

Estes filhos das migrações são muito importantes para melhor compreendermos o fenômeno do multiculturalismo na contemporaneidade. Filhos “heterogêneos” no sentido de que são provenientes de realidades muito diversas entre eles como, por exemplo, aqueles provenientes do Marrocos e outros provenientes da Romênia mas que, são erroneamente catalogados na categoria homogênea de “os filhos da imigração”. Podemos assim afirmar que o multiculturalismo e suas consequências constituem um tema singular nas segundas gerações visto que estas vivem um imediato processo de pertencimento a um grupo e ao mesmo tempo a necessidade/obrigação de pertencerem a um outro grupo:

Os filhos dos imigrantes, a chamada segunda geração, são tema privilegiado e fundamental para melhor compreendermos o processo da formação das identidades culturais. Estes filhos vivem pelo menos sob duas influências culturais de bases muito próximas: aquela da proveniência dos pais (dentro casa) e aquela de vivência atual (fora casa). Deste modo, os filhos dos imigrantes se constituem em um tipo de “*ius solis/sanguinis*” social psicológico simultâneo e que tem produzido o interesse da comunidade acadêmica [...] os filhos dos imigrantes, aumentam assim os desafios do fenômeno do hibridismo cultural e das múltiplas pertenças identitárias que recaem sobre eles. (NAPUTANO, 2012, p. 16)

Deste modo, as instituições educativas têm um grande desafio na contemporaneidade para trabalharem questões da diversidade cultural e, mais

especificamente, das “segundas gerações/os filhos da imigração”. Para tanto, se faz mister a compreensão da multiplicidade de termos que trabalham esta questão como os termos cultura, multiculturalismo, identidade cultural, integração e outros tantos que não dizem absolutamente nada se não os compreendermos dentro de seus contextos e, sobretudo, das políticas e práticas de integração que as escolas têm considerado em seus projetos educativos no atual conjuntura das sociedades denominadas multiculturais, pela grande presença “*degli altri*”.<sup>83</sup>

Para atingir tais objetivos, as instituições educativas, necessitam rever seus paradigmas sobre a presença do “outro” como aqueles que podem colocar em dificuldade a tradição cultural local. Desconfiança sobre o “outro” diferente do “eu” que pode ser considerada “natural” e presente em todas as culturas como ponto de partida para pensarmos novas formas de educação capazes de interpretar e mediar a constante transformação cultural, mesmo porque, este processo ocorre também com pessoas de uma mesma cultura, pois toda cultura se transforma com o tempo.

### **3.5. Cidadania Italiana, uma questão dolente**

Este tema, mesmo não sendo um de nossos objetivos nesta tese, foi uma de nossas preocupações por ser um dos assuntos de profunda dor nas segundas gerações e questionamentos em uma escola que, inclusive, categoriza seus alunos em italianos e não italianos independentemente das condições de italianização destes. Uma das categorias mais dolentes é aquela de “alunos nascidos na Itália de cidadania não italiana”. Ou seja, alunos não conhecem outra realidade escolar que aquela italiana e, mesmo assim, são considerados migrantes. Além de, certamente, uma competência linguística de escrita e comunicação em italiano, por vezes até dialetal, paritária àquela de seus colegas de escola italianos. Ou melhor, paritária propriamente não, porque estes, frequentemente são bilíngues e seus colegas não. Uma denúncia feita e refeita milhares de vezes por sociólogos, antropólogos, organizações não governamentais dos migrantes, jornais etc., como no exemplo, na matéria jornalística de *Cafèbabel* com o *Stranieri per sempre: quando l'Europa nega*

83 Dos outros. Tr. MN.

*la cittadinanza ai suoi figli*<sup>84</sup> a seguir:

Nascere e crescere in Italia, parlarne un dialetto, dividerne in pieno usi e costumi, sentirsi naturalmente italiano, non garantisce ai figli di stranieri nati nel Paese l'acquisizione della cittadinanza. Un problema comune a molti paesi europei, dove lo *ius soli*, il diritto di suolo, non esiste quasi più.<sup>85</sup> (CAFFEBABEL, 2011, s/p).

Em relação às normativas existentes sobre a obtenção da cidadania no país para o qual se imigra, a Europa, enquanto comunidade europeia, não tem até o presente momento, uma política unificada de acolhimento dos estrangeiros e seus filhos e muito menos para a obtenção da cidadania. E sabemos, observamos até na crônica televisiva de todos os dias, o quanto o tema migração na Europa provoca grande mal estar na sociedade civil e nas disputas entre os partidos políticos do consenso eleitoral desta.

Na Itália uma nova lei sobre a cidadania foi aprovada pela Câmara dos Deputados no final de 2015 mas ainda não foi aprovada pelo Senado até o momento da finalização de nossa tese, julho de 2017, pelo constante obstrucionismo à qual é submetida, pelos partidos de extrema direita, toda vez que vai em aula para a votação.

Por hora vale o princípio do *ius sanguinis*, ou seja, a cidadania é transmitida por descendência e depende exclusivamente da cidadania dos pais e não do local onde se nasce. A Lei italiana de 1992 sobre a cidadania prevê ainda que os filhos dos migrantes ao completam dezoito anos, mesmo daqueles nascidos na Itália, tenham que obrigatoriamente apresentarem formalmente a solicitação escrita para a obtenção da cidadania até os dezenove anos e, se não o fazem são considerados estrangeiros a todos os efeitos. Esta Lei, obriga deste pequenos, à segunda geração à uma vida burocrática de solicitações, limitações e até o risco de expulsão constantes e quotidianas. Neste contexto, as escolas pretendem projetos de integração social, como já afirmamos, dos “desintegrados”.

84 Estrangeiros para sempre, quando a Europa nega a cidadania à seus filhos. Tr. MN.

85 Nascer e crescer na Itália, falar um dialeto, compartilhar, plenamente, usos e costumes, sentir-se naturalmente italiano, não garante aos filhos dos estrangeiros nascidos no País a aquisição da cidadania. Um problema comum a muitos países europeus, onde o *ius soli*, o direito de solo, não existe quase. Tr. MN.

Se aprovada a nova lei sobre a cidadania esta seria de qualquer modo, em nosso parecer, uma lei questionável. O desenho de Lei aprovado em 2015 (SENATO DELLA REPUBBLICA, 2015) introduziria duas modalidades: o *ius soli temperato* e o *ius culturae*.<sup>86</sup> No primeiro, os menores migrantes nascidos na Itália podem adquirir a cidadania à condição de que pelo menos um de seus genitores tenha sua permanência regular na Itália ou em outro país da União Europeia por longo período. A segunda modalidade diz respeito aos menores que chegaram na Itália até os doze anos de idade e que poderão obter a cidadania se demonstrarem que frequentaram regularmente percursos de formação escolar, como por exemplo, cinco anos de escola elementar ou terem completado cursos profissionais de três ou quatro anos. Outra novidade é que se passou de um ano a apresentação da solicitação da obtenção da cidadania, após completar os dezoito anos de idade, para o prazo de dois anos.

Ficam fora da Lei quem tem mais de vinte anos e quem chegou na Itália depois dos doze anos de idade. No primeiro caso, estes poderão obter a cidadania se comprovar morar no território italiano em modo regular e com as devidas autorizações por pelo menos cinco anos. No segundo caso, estes poderão obter a cidadania se comprovarem pelo menos seis anos de residência regular.

Enfim, as questões de cidadania, ou melhor, do processo para a obtenção desta, nos parece central também para compreendermos como se dá a constituição subjetiva da vivência das segundas gerações de migrantes no processo de se transformarem legalmente em participantes da nação na qual vivem. Em particular modo na absurda convivência escolar que, através de seus projetos psicossociais, pretende uma “integração” daqueles que são italianos de fato mas que, a causa de uma lei muito questionável em matéria, estes são “desintegrados”.

### **3.6. Cultura e Muitos/Culturalismos**

Deixamos esta temática da cultura dos muitos/culturalismos para o final de nosso capítulo sobre migrações na modernidade, transnacionalismo, identidades e

<sup>86</sup> Termos latinos para o direito de território temperado e o direito por cultura.



segundas gerações, por refletirmos que a possível definição conceitual do termo cultura e seus derivados, têm maior valência para a formação das possíveis identidades da segunda geração, depois dos relatos dos contextos e embates quotidianos, mesmo se faremos um breve histórico deste termo.

A obra de Alfredo Bosi, emérito professor da Universidade de São Paulo – USP, pode muito bem ser um exemplo do que afirmamos acima, quando este para definir o termo cultura, vai procurar os eventos da formação desta palavra. Assim, no primeiro capítulo do livro *Dialética da Colonização* (BOSI, 1992) encontramos uma interessante ponderação sobre três palavras de origem latina que derivam do mesmo verbo *colo*, cujo particípio passado é *cultus* e o particípio futuro é *culturus*, muito interessantes para pensarmos à definição do que vem a ser a cultura, ou melhor, as culturas: *Colo-cultus-cultura*.

*Colo* significou, na língua de Roma, eu moro, eu ocupo a terra, e por extensão, eu trabalho, eu cultivo o campo. Um herdeiro antigo de *colo* é *incola*, o habitante; outro é *inquilinus*, aquele que reside em terra alheia [...] *Colo* é a matriz de colônia enquanto espaço que se esta ocupando, terra ou povo que se pode trabalhar. [...] *Cultus* traz em si não só a ação sempre reproposta de *colo*, o cultivar através dos séculos, mas principalmente a qualidade resultante deste trabalho e já incorporada a terra que se trabalhou. [...] *Cultus* é sinal que a sociedade que produz o seu alimento já tem memória. [...] De *cultum*, supino de *colo*, deriva o outo particípio: o futuro, *culturus*, o que se vai trabalhar, o que se vai cultivar. [...] O seu significado mais geral conserva-se até os nossos dias. Cultura é o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir as novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social. (BOSI, 1992, p.11-14).

São três perspectivas temporais colocadas por Bosi, provenientes de três palavras latinas com a mesma raiz: *colo*, *cultus* e *cultura*. Estas representam especificamente o passado, o presente e o futuro. No tempo passado, com o *colo*, temos um início de habitar, morar e ocupar a terra, que, por extensão, pode ser entendido como o trabalhar e cultivar a terra, a atividade prática do desenvolvimento humano que produz algo. Sucessivamente, este viver/trabalho elaborado vai produzindo um passado, uma experiência que será denominada *cultus*, palavra atribuída ao campo já trabalhado, algo de cumulativo, o resultado de *colo* que é um sinal de que a sociedade que produz o seu alimento já tem memória. E, por último,

temos *culturus*, para designar o que se vai trabalhar, o que se quer cultivar para transmitir ao futuro.

Curioso observar que hoje, em nome de uma cultura pregressa, temos uma tendência à cristalização no passado de algo que em sua origem tinha ideia de utilizar sim um conhecimento adquirido como base para um futuro diferente. A própria ideia de colonizar teve no passado um senso de novo início. Tanto que os descobridores da América a designaram como “novo mundo” e se, de uma parte, reproduziram a cultura de proveniência, de outra, fizeram um novo mundo que não se constituiu na cópia exata do velho.

É paradoxal que o abandono da cultura de proveniência seja, de certo modo, relacionado ao desejo de fazer cultura, de produzir e esperar algo do futuro, que na terra de origem não era ou não se acreditava mais possível. Não é por acaso que muitos migrantes se transformam em nacionalistas no exterior, próprio por este paradoxo. A complexidade é que sendo a experiência adquirida anteriormente, o *cultus*, diferente do *cultus* do lugar de chegada, para muitos se iniciam os problemas de convivência pelos diversos *culti*, que será descrita como conflito cultural a que hoje damos o nome de multiculturalidade ou interculturalidade.

Na perspectiva da longa história a cultura passou a designar, deste modo, o conjunto de tantas partes da produção existencial humana. Seja aquela qualitativa relacionada ao sentido formativo do ser cultural que é o homem, seja aquela quantitativa relacionada com a informativo do ser cultural:

L'insieme delle cognizioni intellettuali che, acquisite attraverso lo studio, la lettura, l'esperienza, l'influenza dell'ambiente e rielaborate in modo soggettivo e autonomo diventano elemento costitutivo della personalità, contribuendo ad arricchire lo spirito, a sviluppare o migliorare le facoltà individuali, specialmente la capacità di giudizio. Complesso delle istituzioni sociali, politiche ed economiche, delle attività artistiche e scientifiche, delle manifestazioni spirituali e religiose che caratterizzano la vita di una determinata società in un dato momento storico.<sup>87</sup> (TRECCANI, *On-line*)

87 O conjunto do conhecimento intelectual, adquirido através do estudo, da leitura, da experiência, da influência do ambiente e da re-elaboração subjetiva e autônoma, tornam-se o elemento constitutivo da personalidade, contribuindo para enriquecer o espírito, para desenvolver ou melhorar faculdades individuais, especialmente a capacidade de julgamento. Conjunto de instituições sociais, atividades políticas e econômicas, científicas e artísticas, os eventos religiosos e espirituais na vida de uma dada sociedade num dado momento histórico. Tr. MN.

Historicamente a noção de cultura já era presente no pensamento antigo grego como sinônimo de educação e atividade, seja física ou intelectual, com o nome de *paidéia*:

Nel suo significato letterale ed originario vale "educazione" come tecnica con cui il fanciullo è preparato alla vita. Nondimeno il termine nel mondo ellenico andò sempre più arricchendosi di significato, fino ad esprimere l'ideale della formazione umana; non più dunque, preparazione alla cultura, ma la cultura stessa in quanto "valore" della personalità.<sup>88</sup> (SANSONI, 1957, v.3)

Os latinos, em contato com a cultura helênica, traduziram "*paidea*" do grego com a palavra "*humanitas*", mas com o mesmo significado, aquele de produção cultural. É a partir do século V a.C., com o desenvolvimento da democracia e o crescimento dos sofistas na Grécia, que a ideia de um processo de formação do indivíduo, através da educação, daria a ele a possibilidade de acesso a técnicas necessárias para a convivência social e a participação política, atribuindo um novo significado a "*paidea/humanitas*", ou seja, aquele relacionado ao acúmulo e uma cultura formal que será ensinada. (MARROU, 1978).

Já no período medieval a cultura será tutelada pela religiosidade, que criará instituições destinadas à perpetuação da cultura, cultura religiosa, através da educação onde se reforçará em sua característica institucional. No mundo antigo existiam algumas instituições como, por exemplo, a Academia Platônica na Grécia ou as Escolas de Ensino Superior em Roma, mas inclusive a Universidade como a transmissora de uma "cultura" como a conhecemos hoje, nasceu próprio das corporações religiosas. (TORRESANI, 1994).

É no período do humanismo que a cultura volta a ser laica. No humanismo se reforça a ideia de que a cultura tem que ser quantidade de conhecimento racional com seu aparato ideológico, que são as universidades, agora apoiadas pelo método científico vão promover. É na segunda metade do século XVIII, com o desenvolvimento da antropologia alemã e os estudos de culturas "primitivas", que o

88 No seu significado original e literal é "educação" como técnica com a qual a criança está preparando-se para a vida. Não é acaso que no mundo helênico este termo foi sempre se tomando mais enriquecido de significados até expressar o ideal de formação humana; não mais, então, preparar-se para a cultura, mas a própria cultura como "valor" da personalidade. Tr. MN.

conceito de cultura começa a não ser estritamente intelectual e começa a abrigar os hábitos e as capacidades adquiridas e transmitidas socialmente:

La cultura non designa più, come avveniva ancora nella concezione illuministica, soltanto le attività specificamente intellettuali, ma comprende anche le abitudini e tutte le capacità acquisite e trasmesse socialmente; di conseguenza, vi è cultura, ovunque esista o sia esistita una società umana con propri modi di vita. Questa estensione del concetto di cultura da un lato a tutte le manifestazioni dell'esistenza sociale, dall'altro a qualsiasi gruppo umano, ha costituito il fondamento teorico dei vari tentativi di ricostruzione delle tappe di sviluppo dell'umanità, compiuti dai principali esponenti dell'antropologia evolucionista.<sup>89</sup> (TRECCANI, *On-line*).

Os estudos de antropologia cultural revolucionaram a percepção de que a cultura vai além da atividade dos estudos formais e foram muitos os estudiosos que deram prosseguimento a tal ideia de cultura. Com Franz Boas, por exemplo, no início do século XX, com seu conceito fundamental de que a cultura não é genética e sim resultado de experiência, começa-se a falar em “culturas”, estudadas cada uma em sua particularidade, e não cultura em geral. E tantos outros antropólogos, como Malinowski e Benedict, que não somente reafirmaram a diferença entre as culturas, mas também o fato de que estas plasmam a personalidade das pessoas que nelas vivem, declarando que a personalidade individual representa somente uma variante daquela coletiva. Mais tarde, a antropologia afirmará que uma cultura não pode ser compreendida senão na comparação com outra cultura, dando ênfase assim ao fato de que existe uma relação entre as culturas em seus processos mesmo que os resultados sejam diferentes.

Juntamente com a antropologia, a psicanálise enfrentou o tema, como por exemplo, no livro *Totem e Tabu*, escrita em 1912 e publicada em 1913 (FREUD, 1985), no qual o autor evidencia um paralelo entre a psique individual e a cultura da espécie. Na sociologia se começa a fazer distinção entre a cultura e o processo civilizatório, especificando que a cultura seria o meio, ao mesmo tempo objetivo e

89 A cultura já não designa, como acontece na concepção iluminista, apenas as atividades especificamente intelectuais, mas também inclui todas as capacidades e hábitos adquiridos e transmitidos socialmente, portanto, existe cultura onde quer que exista ou existiu uma sociedade humana com suas próprias formas de vida. Esta extensão do conceito de cultura, de um lado, em todos os eventos da existência social; do outro, a qualquer outro grupo humano, formando a base de várias tentativas teóricas para reconstruir as fases de desenvolvimento da humanidade, feita por expoentes da antropologia evolucionista. Tr. MN.

simbólico, pelo qual as pessoas conseguem socializar, criando também as categorias das sub-culturas.

O pós segunda guerra mundial é o período que podemos considerar o início das novas questões sobre a relação entre as culturas, data esta que Stuart Hall considera o marco inicial do sentimento de supressão do homem. A cultura e o processo de aculturação começam a ser considerados no contexto das questões como igualdade/diversidade, paz/guerra, domínio/subordinação etc.

Uma obra contemporânea muito interessante é o livro *The interpretation of cultures*<sup>90</sup> (GEERTZ, 1973), que define cultura como uma “teia de significados” de onde tiramos a nossa visão de mundo. Um outro fator histórico, do pós segunda guerra mundial, de extrema importância para o desenvolvimento da noção de cultura, está ligado à queda do muro de Berlim, em 1989, como um símbolo do fim da guerra fria e dos Estados Nacionais fortes com suas fronteiras culturais e identitárias muito delineadas.

A questão é que hoje existem mais de cento e cinquenta definições diferentes para responder a questão “o que é cultura” (KROEBER e KLUCKHOHN, 1982). Todavia, o que nos interessa, em modo particular, é a dimensão atual da ideia de cultura que reflete mais sobre a capacidade de as pessoas influírem sobre a formação das culturas. O nosso papel ativo no definir e redefinir a ideia de cultura, ou das culturas, de pertencimento. Hoje, o que parece evidente, é a rejeição de um conceito rígido de cultura devido ao fluxo de culturas, locais e globais, a contato e a abertura para a construção da própria cultura como algo vivo que se volta para o futuro, ou seja, não somente *colo* e *cultus*, mas também *culturus*.

Inclusive, Marco Aime, antropólogo da Universidade de Genova, em seu livro *Eccessi di culture*<sup>91</sup> (2004), nos convida a ponderar sobre um certo exagero na utilização da palavra cultura em todas as suas declinações e seus derivados, em modo muito provocativo e até paradoxal da parte de um antropólogo, colocando em questão um dos paradigmas da própria antropologia, ou seja, a ideia de cultura. Segundo este autor, palavras como “multiculturalismo” ou “interculturalismo” podem

90 A interpretação da culturas. Tr. MN.

91 Excesso de cultura. Tr. MN.

ter muitas definições, inclusive contraditórias, que se transformam em “lugares-comuns” que não comunicam mais nada, ou o que é pior, são instrumentalizadas:

Parole come cultura, identità, etnia, razzismo compaiono con sempre maggiore frequenza nei discorsi dei politici, e spesso se ne abusa [...] c'è un eccesso di attenzione che oggi si muove attorno alle culture, alle diversità, alle identità, ma ci troviamo di fronte a una sindrome della cronaca.<sup>92</sup> (AIME, 2004, p.4).

Certamente que este notório antropólogo não deseja questionar a existência das diversas culturas e sim o fato de que o discurso das culturas seja feito frequentemente para enfatizar as diferenças, quase jamais para realçar elementos comuns, ou para enfatizar a atenção sobre os localismos, destacando as fronteiras com a evidente prerrogativa de novas divisões. Marco Aime reforça a ideia de que as culturas não são da ordem natural das coisas, ou seja, são o resultado de nossas atividades humanas onde o estabelecimento de fronteiras muito evidentes entre uma cultura e outra é questão complexa.

Cultura [...] un sovrapporsi e un intrecciarsi di storie, idee, gusti, identità, sogni, scienze. È più facile pensare a linee nette che segnano i confini precisi, frontiere che ci piace credere come naturali e pertanto difficili da cancellare. “Le frontiere? – ha affermato il grande viaggiatore norvegese Thor Heyerdhal – Esistono eccome. Nei miei viaggi ne ho incontrate molte e stanno tutte nella mente degli uomini”.<sup>93</sup> (Ibidem, p. 6).

O excesso de cultura se encontra também como resultado dos atuais conflitos sociais que predominam na Europa, habituada, no passado, a enviar pessoas para fora de seus países, e “hoje” recebe muito migrantes e tem que se confrontar com a inserção social das segundas gerações que, não se sentindo estrangeira, solicita os mesmo direitos dos cidadãos filhos de “nativos”. Os conflitos sociais provenientes

92 Palavras como cultura, identidade, etnia, racismo, aparecem com maior frequência nos discursos dos políticos, e muitas vezes de modo abusado [...] há um excesso de atenção que hoje se move em torno das culturas, a diversidade, as identidades, estamos lidando com uma síndrome das notícias. Tr. MN.

93 Cultura [...] uma sobreposição e entrelaçamento de histórias, idéias, gostos, identidade, sonhos, a ciência. É mais fácil pensar em linhas que marcam os limites precisos, as fronteiras que nós gostamos de acreditar como natural e, portanto, difícil de apagar. “Fronteiras? - Disse o grande viajante norueguês Thor Heyerdhal - Certo que existem. Em minhas viagens eu encontrei muitas e todas elas estão na mente dos homens.” Tr. MN.

desta complexidade social, em vez de serem tratados como questões da política destes países, se transformam em questões culturais:

Spostando il dibattito da un piano politico a un piano culturale, da un lato si rimuovono le cause sociali che stanno alla base di tensioni e conflitti, sottraendo in questo modo al giudizio della gente la possibilità di riconoscere quelli elementi che invece potrebbero essere condivisi con gli stranieri (non tutti hanno rimosso il nostro passato da emigranti). Dall'altro, basandosi sui concetti quali cultura o identità come fossero elementi immutabili, ascritti e inamovibili, si riformula il problema ponendolo come una questione di fede e come tale non suscettibile di mediazioni.<sup>94</sup> (Ibidem., p. 23).

Questões culturais estas que classificam, em base, a multiculturalidade, os núcleos culturais e suas características sem considerar que as culturas não são homogêneas, nem mesmo no âmbito de seus próprios referências:

Como afferma Davide Zoletto, o multiculturalismo è un assunto che si basa quantomeno su un doppio errore. Che un individuo sia per così dire completamente o ampiamente sovradeterminato da una cultura, e che le nostre società fossero (o che le società in generale possano mai essere) monoculturali prima dell'arrivo dei migranti.<sup>95</sup> (Ibidem., p.24).

Em certo modo, o conceito de multiculturalidades substituiu aquele de etnias. Não podendo mais utilizar o conceito de etnia devido ao seu desgaste histórico provocado pelos muitos racismos do passado e atuais, criaram-se novos termos para afrontar a complexidade contemporânea das imigrações. Ou, nas palavras de Aime, o termo multiculturalismo “*finisce per essere una riproposizione, in chiave non conflittuale, della diversità culturale*”<sup>96</sup> (Ibidem., 2004, p.23). Termo questionável também porque, além de produzir uma tecnologia do controle especialista como, por

94 Movendo o discurso da política para uma questão cultural, de um lado, se removem as causas sociais que estão na base das tensões e conflitos, assim subtraindo-se ao julgamento das pessoas a oportunidade de reconhecer esses elementos, que poderiam ser compartilhados com os estrangeiros (não todos se esqueceram do nosso passado de emigrantes). Em segundo lugar, de outro lado, sobre os conceitos como a cultura ou da identidade como algo imutável, processado e afastado, reformula-se o problema, colocando-o como uma questão de fé e, como tal não passível de mediação. Tr. MN.

95 Como diz David Zoletto, o multiculturalismo é um assunto que se baseia em pelo menos um duplo engano. Que um indivíduo seja totalmente ou em grande parte, por assim dizer, sobre determinado por uma cultura, e que a nossa sociedade seja (o que a sociedade em geral nunca pode ser) monocultural antes da chegada dos migrantes. Tr. MN.

96 Acaba por ser uma reafirmação, em chave não-conflitual, da diversidade cultural. Tr. MN.

exemplo, aquela dos mediadores ou psicólogos multiculturais, produz também mais fronteiras impedindo inclusive outras possibilidades:

Un'istituzione che utilizza i mediatori culturali ammette implicitamente l'impossibilità, o almeno la difficoltà, a confrontarsi con gli stranieri residenti sul territorio di competenza [...] Il mediatore rettifica la cultura, la rende visibile e finisce per diventarne una sorta di rappresentante ufficiale istituzionalizzato, sottraendola alla sua natura aperta e fluida e impedendo in tal modo agli individui di esercitare altre opzioni disponibili.<sup>97</sup> (Ibidem, p. 61-62).

Outra diferença importante que pode auxiliar-nos a entender a criação de tantos termos para as questões da cultura, em particular o “multiculturalismo”, é a diferença entre os termos “diversidade cultural” e “diferença cultural” como opostos, pensados por Homi Bhabha, (BHABHA, 1996), que descreve a diversidade cultural como um conceito já conhecido há muito tempo e que, em certo modo, é um lugar-comum das sociedades pluralistas e democráticas que se utilizaram deste conceito “multicultural” para a própria contenção da ideia de diferença e que acabaram por provocar mais racismo próprio por isto:

O multiculturalismo representou uma tentativa de responder e ao mesmo tempo controlar o processo dinâmico da articulação da diferença cultural, administrando um consenso baseado numa norma que propaga a diversidade cultural. Minha intenção ao falar de diferença cultural, mais que de diversidade cultural, é reconhecer que este tipo de perspectiva liberal relativista é inadequado em si mesmo e de modo geral não admite a postura normativa e universalista a partir da qual ele constrói seus julgamentos culturais e políticos. (BHABHA, 1996, p. 35).

Já o conceito de diferença, que não é a diversidade cultural que leva ao multiculturalismo, segundo Homi Bhabha, está relacionado às teorias pós-estruturalistas e nos coloca a questão da construção das diferenças em vez do reconhecimento das “diversidades culturais”:

97 Uma instituição que usa mediadores culturais admite implicitamente a impossibilidade, ou pelo menos a dificuldade em lidar com os estrangeiros que residam no território de competência [...] O mediador deve reforçar a cultura, tornando-a visível acaba tornando-se uma espécie de representante oficial institucionalizado, removendo a sua natureza aberta e fluida e impedindo as pessoas de exercitarem outras opções disponíveis. Tr. MN.



A diferença de culturas não pode ser uma coisa para ser encaixada numa moldura universalista. Culturas diferentes, a diferença entre as práticas culturais, a diferença na construção de culturas dentro de grupos diferentes, com grande fazem existir no seu meio, e entre elas próprias, uma incomensurabilidade. (Ibidem, p.36)

Após a criação do termo sociológico multicultural, surgiu o termo pedagógico “intercultural” para dar instrumentos metodológicos de atuação de campo e, mais adiante, apareceu o termo “transcultural” como uma ideologia da soma de tudo. Assim, em definições muito simplistas e difusas, multicultural, intercultural e transcultural seriam:

Con il significato di multiculturale si può intendere la compresenza, su uno stesso territorio, di popoli differenti per etnia, lingua e cultura [...] delinea una pluralità di popolazioni nell’ambito di uno stesso contesto territoriale. [...] Invece il termine interculturale presuppone l’impegno nel ricercare forme, strumenti, occasioni per sviluppare un dialogo tra le culture e un confronto costruttivo e creativo, che presuppongano la capacità di promuovere situazioni di comparazione di idee, valori, culture differenti, nella ricerca di punti di incontro che valorizzino le diversità e le differenze [...] In base a questi presupposti concettuali risulta possibile delineare l’idea di una transculturalità intesa come capacità di attraversare i confini delle singole culture in virtù della consapevolezza della nostra comune appartenenza alla comune specie umana e a un’unica madre Terra, nella condivisione di un progetto di cittadinanza planetaria, sorretta dai principi e dai valori di un’etica universale.<sup>98</sup> (TUSSI, 2010).

Definições estas muito despojadas de análise crítica, pois são repletas de contradições como, por exemplo, a ideia inflexível das culturas como algo monolítico que se confrontam.

Stuart Hall, em uma leitura genealógica da etimologia dessas palavras, definiu o multiculturalismo como um termo que descreve as características sociais e os problemas de “*governance*” de qualquer sociedade onde habitem comunidades

98 Com o significado de multicultural poderíamos entender a co-presença, em um mesmo território, de povos de diferentes por etnia, língua e cultura [...] delineando uma pluralidade em um certo contexto territorial. Ao invés, a interculturalidade implica compromisso de buscar formas, ferramentas e oportunidades para desenvolver um diálogo entre culturas, construtiva e criativamente, que exige a capacidade de promover situações de confronto de ideias, valores, culturas diferentes, em busca de pontos reunião que valorizem a diversidade e as diferenças [...] com base nessas premissas, é possível delinear a ideia conceitual de um significado de transcultural como a capacidade de atravessar as fronteiras de culturas individuais em virtude de nosso pertencer a comum espécie humana e a única mãe Terra, compartilhando um projeto de cidadania global, apoiada pelos princípios e valores da ética universal. Tr. MN.

sociais diferentes e que tentam construir uma vida em comum conservando, ao mesmo tempo, elementos da identidade da terra de origem (HALL, 2006).

O conceito de *Governance* nos parece muito pertinente para entendermos o desenvolvimento das diversas culturas, internamente heterogêneas, inclusive em suas diversas variantes e declinações em “ismos” como multiculturalismo, interculturalismo e transculturalismo. Este conceito nos oferece uma historicidade, dando um contexto onde a produção de um texto – “cultura/ismos” – pode ser considerado uma tentativa de homogeneizar o que não é homogeneizável. Deste modo a promoção da ideologia filosófica de “cultura/ismos” sustenta as diversas práticas sociais dos diversos mediadores deste fenômeno, criando uma rede complexa de poderes institucionais que transformam esta filosofia em algo que parece natural.

Países como o nosso, o Brasil, ideologicamente começam a acreditar e a construir um “ser brasileiro” homogêneo para poder confrontar-se, em nome do bem comum e da inclusão dos outros, com a cultura dos bolivianos, peruanos, africanos e tantos outros. Inúmeros são os cursos institucionais que, trabalhando em nome da diversidade das culturas, produzem enrijecimento da própria ideia de cultura.

Em síntese, todas as culturas são multiculturais a partir da formação e desenvolvimento delas mesmas e seria somente idealismo compreendermos que existem culturas puras e monolíticas. Eis o *know-how* brasileiro que, infelizmente, está se perdendo por causa de leituras estreitamente ligadas à imigração nos Estados-Unidos, Canadá e Europa, e do modo de eles se relacionarem com o diverso, com o “outro”.

Estamos tratando a questão do multiculturalismo como uma questão estritamente de ideologia cultural. Os migrantes se configuram sim como sujeitos provenientes de “fora”, mas antes de tudo são pessoas com projetos subjetivos diversos que não se restringem somente às categorias “cultura/ismos”. Eis um dos motivos pelos quais, em nossos projetos de intervenções nas escolas, nos recusamos de partirmos como intervenções interculturais.

Enfim, o multiculturalismo surgiu como ideia no final do século passado próprio pela necessidade de dar conta de uma realidade migratória em constante

crescimento que colocava a integração destes migrantes e a transformação da cidadania no centro das atenções dos países de acolhimento à esta demanda. Termo este, multiculturalismo, de enorme importância se pensarmos a quanto ele propiciou, tanto em positivo como de negativo:

Oltre a porre questioni di giustizia sociale, di equità e di piena partecipazione delle minoranze alla vita comunitaria, il dibattito multiculturale chiama l'attenzione sul il significato collettivo attribuito alle differenze, sulle modalità di costruzione sociale dei confini che determinano gli spazi di inclusione e di riconoscimento, ma anche, contemporaneamente, definiscono e legittimano le forme di esclusione.<sup>99</sup> (COLOMBO, 2011, p.177).

Contudo, o termo multiculturalismo e seus derivados não podem serem utilizados sem uma reflexão crítica daquilo que, na realidade dos episódios concretos, têm promovido. Pois se da uma parte eles tem sido capazes de colocar em evidência uma política multicultural de atenção às minorias e do reconhecimento do valor das tradições culturais destas, por outro lado, esta política tem contribuído também a transformar as diferenças em diversidade, ou seja, cristalizarem formas de experiências e de pensamentos caracterizando uma inteira coletividade como monolítica e invariável ao invés de colaborações por fazermos parte, todos, do processos de formações e transformações culturais.

99 Além de colocar questões de justiça social, de equidade e de participação política das minorias à vida comunitária, o debate multicultural chama a atenção sobre o seu significado coletivo atribuído às diferenças, sobre a modalidade das construções sociais dos confins que determinam os espaços de inclusão e de reconhecimento, mas também, contemporaneamente, definem e legitimam as formas de exclusão. Tr. MN.

## CAPÍTULO IV – EDUCAÇÃO, ESCOLA E MULTICULTURALISMO

*“A única vez que a minha educação foi interrompida foi quando estive na escola.”*

*(Bernard Shaw)*

A afirmação de George Bernard Shaw, escritor e dramaturgo irlandês, Prêmio Nobel da Literatura de 1925, expressa uma diferença e uma plausível contradição entre a educação e a escola. Shaw confiava tanto neste seu paradigma que se negou sistematicamente, enquanto em vida, a aceitar que suas obras fossem utilizadas nos programas escolares com o objetivo de preservar o prazer e possíveis significados educativos destas a seus leitores. Convicção esta que nos auxilia muito em nosso atual trabalho, pois corrobora antes de qualquer coisa, a extrema complexidade em se trabalhar com questões educativas/escolares e a necessidade de uma explicação mais precisa do que entendemos por estes dois termos, em suas múltiplas possibilidades, antes de elucidarmos concretamente o que fazíamos nos institutos escolares italianos com os quais colaboramos.

Neste capítulo, primeiramente fazemos um histórico da educação com o objetivo de explicitarmos qual foi o nosso conceito desta palavra plena de policromias. Explicitamos as possíveis diferenciações e pontos de contato entre a educação e a escola como instituição escolhida ao longo dos séculos para, em meio a concórdias e discórdias, ser a representante mais significativa de um longo processo educacional na modernidade. Aferimos, também, a crise da escola na modernidade para posteriormente nos debruçarmos sobre a escola italiana e, nosso local de trabalho efetivo, a *Scuola Media* na contemporaneidade.

### **4.1. Educação sem seus primórdios**

Na perspectiva da longa história da educação, podemos observar que este termo foi obtendo diferentes conotações/entendimentos ao longo de seus séculos de

uso e abuso. Um possível primeiro entendimento é relacionado à composição biológica e social dos seres humanos, pois estes, diferentemente de outros seres vivos, por natureza, nascem dependentes da relação educativa e da capacidade de aprendizagem para sobreviverem. Outro possível entendimento da palavra educação é pertinente ao grupo social no qual se nasce, pois este determina, em suas escolhas, os elementos que irão compor a formação cultural representativa de si mesmo. Em outras palavras, quais serão os elementos a serem transmitidos em um processo de aquisição de conhecimentos pré-literários relacionados às repetições de comportamentos, costumes e tradição oral.

Já com a invenção da escritura na história dos homens, a concepção da educação e de seus processos educativos irá transformar-se radicalmente. A possibilidade da preservação dos conhecimentos humanos irá formar as primeiras experiências de uma educação entendida como a transmissão de um conhecimento sistemático para além do próprio transmissor. São muitos os exemplos da antiguidade das sociedades letradas como, por exemplo, no Egito entre o ano 3.000 e 500 antes de Cristo onde podemos observar uma espécie de instituição escolar. Contudo, ainda não estamos discorrendo sobre as instituições escolares como as compreendemos hoje.

É somente na Grécia Antiga, mais particularmente em sua tradição filosófica clássica a partir dos Sofistas e posteriormente com Sócrates, Platão e Aristóteles que teremos uma concepção de educar segundo a qual o homem é portador de uma cultura que se exprime em sua liberdade individual, mas que, contudo, é possível em sua amplitude somente através da comunidade política da qual faz parte. É no contexto da “polis” que a educação é individual e coletiva, de sorte que educar uma pessoa é educar também o cidadão na consciência normativa de que faz parte de um grupo:

*L'educazione, in primo luogo, non è faccenda individuale, ma, per sua natura, è cosa della comunità (...) L'edificio di ogni comunità riposa sulle leggi e norme, scritte e non scritte, in essa vigenti, le quali vincolano essa medesima e i suoi membri. Ogni educazione è perciò emanazione diretta della viva coscienza normativa d'una comunità umana. (JAEGER, W. 1977, p. 54).<sup>100</sup>*

100 O edifício de todas as comunidades se baseia sobre suas leis e normas, escritas e não escritas, vigentes nestas comunidades, as quais vinculam estas mesmas a seus membros. Cada educação é,

Esta concepção grega de educação constitui-se em um dos discursos basilares da educação até nossos dias por considerar a formação do indivíduo em sua liberdade e, ao mesmo tempo, a cultura do grupo social como sinônimo de um pertencimento pré-estabelecido fundamental. Ou seja, a educação deve valorizar seja a transmissão de valores e conteúdos seja a liberdade individual que, teoricamente, poderia ser inclusive contra estes mesmos valores e conteúdos.

Foi precisamente pensando na questão dos conteúdos a serem ensinados que Platão, em sua obra intitulada Protágoras (*Πρωταγόρας*, em grego) descreve um diálogo entre Sócrates e Protágoras sobre o significado da virtude e se esta poderia ser ensinada ou não. Coloca em questão também quem deveria ensinar pois, Protágoras foi um dos primeiros mestres a pagamento a ensinar em substituição ao contexto familiar que então, antes dos sofistas, eram os responsáveis pela educação:

Nell'insegnamento sofista, infatti, c'era una radicale rottura con la tradizione: il loro insegnamento infrangeva l'antico codice per cui la formazione di una persona avveniva nel contesto della famiglia, sotto il controllo della comunità. I sofisti erano maestri itineranti, sottraevano letteralmente i loro allievi all'autorità dei padri. Tra l'altro, sostenevano idee nuove, potenzialmente pericolose: insegnavano che le leggi della città non necessariamente dovevano essere fondate sulle antiche tradizioni o sui valori religiosi della comunità, che la natura umana richiede libertà all'individuo, capacità di affermazione di sé. (TROMBINO, M. s/d).<sup>101</sup>

Interessante notarmos, segundo a citação acima, o início da indagação da educação baseada nos preceitos filosóficos anteriores entendida como reprodutora absoluta dos conceitos sociais já pré-estabelecidos. Inclusive Sócrates, associado aos sofistas como professores itinerantes e profissionais, vai reafirmar sua convicção de que a educação é o resultado de um método baseado na maiêutica, ou seja, a arte de construir as ideias por intermédio do diálogo e do confronto.

desse modo, emanção direta da viva consciência normativa de uma comunidade humana. Tr. MN.

101 No ensino temos uma radical quebra com a tradição: seus ensinamentos quebravam o antigo código pelo qual a formação de uma pessoa acontecia no contexto familiar, sob o controle da comunidade. Os sofistas eram mestres itinerantes, tiravam literalmente seus alunos da autoridade dos pais. Inclusive, defendendo novas ideias, potencialmente perigosas: ensinavam que as leis da cidade não necessariamente deveriam ser fundadas sobre antigas tradições o sob os valores religiosos da comunidade, que a natureza humana solicita liberdade ao indivíduo, capacidade de afirmação de si. Tr. MN.

É esta conjuntura na qual se constituirá uma ponderação educativa na Grécia que servirá para a formação da palavra *Paidéia* (παιδεία, em grego). Termo que evitamos utilizar até o momento porque este só aparece no século V antes de Cristo (JAEGER, 1995, p. 25). Originalmente derivado da raiz *paidos*, (παιδός, em grego) que era um equivalente de “educação” no sentido dos cuidados necessários à “cria”, filhos. Termo que assumirá depois, segundo a filosofia socrático-platônica, um significado de “formação humana” continua entre os cuidados contínuos do sujeito para a sua participação social.

Mais tarde teremos o desenvolvimento deste conceito em *latim* que será expresso em sua forma verbal, muito conhecido e utilizado em nosso âmbito acadêmico brasileiro, que é *ēducĕre* com um duplo significado, aquele de “tirar fora o que esta dentro” (*ē-*) e, com o significado de “conduzir para algo” (*-dūcĕre*) que é o significado que corrobora a filosofia socrático-platônica (TRECCANI, s/d). Estes conceitos de educação, de influência greco-latino, atravessarão os séculos seguintes e, apesar das diversas transformações subidas, em alguns momentos históricos até ausência, estes irão caracterizar a tradição educativa no ocidente.

La forza educativa proveniente dal mondo greco ha caratterizzato l'Occidente a partire dai Romani; è poi più volte rinata con continue trasformazioni col sorgere di nuove culture, dapprima con il cristianesimo, poi con l'umanesimo e il rinascimento; ed è proprio questa 'forza educativa', questa 'paideia', che, secondo Jaeger, bisognerebbe ricuperare e mantenere in vita anche nel mondo contemporaneo. (JAEGER, W., 1944 Apud REALE, G., 2003).<sup>102</sup>

Tradição educativa da formação humana que a sociologia, mais recentemente, irá denominar de socialização “primária” e “secundária”. A socialização primária corresponde à educação recebida no âmbito familiar, em que a criança será acudida e iniciará seu processo de aculturação em seu ambiente. Já a socialização secundária será o processo externo a família, em grande parte, constituído pelo universo da educação formal através dos institutos educativos.

102 A força educativa proveniente do mundo grego caracterizou o ocidente a partir dos Romanos: depois por várias vezes renasceu com contínuas transformações com o surgir de novas culturas, primeiramente com o cristianismo, depois com o humanismo e o renascimento; e é esta “força educativa”, esta *Paidéia*, que, segundo Jaeger, necessitaria recuperar e manter vivo também o mundo contemporâneo. Trad. MN.

La socializzazione primaria è la prima socializzazione che un individuo intraprende nell'infanzia, attraverso la quale diventa un membro della società [...] Socializzazione secondaria è ogni processo successivo che introduce un individuo già socializzato in nuovi settori del mondo oggettivo della società." (BERGER, P.; LUCHMANN, T., 1969, p. 180).<sup>103</sup>

Na contemporaneidade, usualmente, é durante os anos na escola infantil que se inicia o desenvolvimento da socialização secundária. Esta não se caracteriza somente pelo aumento do número de crianças e adultos diferentes dos familiares com os quais as crianças que iniciam a frequentar uma escola se encontram quase que cotidianamente. Caracteriza-se, também, pela diversidade destes encontros, pela variedade das funções exercidas por estas outras pessoas e pela qualidade afetiva não familiar (GHISLENI & MOSCATI, 2001, p. 65). Representa enfim a passagem da criança da vida privada ao enfronho da vida pública. O que faz da escola, sem nenhuma dúvida um elemento constitucional na formação de uma pessoa não somente como local onde temos ensino/aprendizagem, mas também onde a socialização tem um duplo sentido, um coletivo ligado ao sentimento de pertencimento e um individual entendido como a nossa capacidade em construir relações com os outros. (FERRARIS, 2002).

No caso dos filhos dos migrantes, a segunda geração, a socialização primária e aquela secundária ocorrem em modo muito particular, pois a família não se encontra em sua sociedade de pertencimento. Desse modo, a passagem entre a socialização primária e secundária, já complexa quando estas pertencem a mesma cultura, se encontra em um conflito ainda maior. A família observa o externo como algo "oposto" a si mesmo pelo próprio conflito da sociedade que observa esta família como "o outro". A sociedade, por sua vez, observa a família com "suspeita" e deficiente, pois é resultado de uma socialização primária não compreensível, pois é "estrangeira" e, desse modo, acaba se opondo aos princípios da família de origem. Tudo isto faz da experiência da segunda geração na segunda socialização algo de muitos conflitos e tensões em família e na escola.

103 A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo empreende na infância, através da qual ele se transforma em um membro da sociedade [...] Socialização secundária é cada processo sucessivo que introduz um indivíduo já socializado em novos setores no mundo objetivo da sociedade. Tr. MN.



#### **4.2. Educação/Escola, diferenças e crise.**

Com as questões acima expostas, consideremos, então, a diferenciação necessária entre a educação e a escola que, por vezes, têm sido utilizadas frequentemente como sinônimos, embora não o sejam. Como bem vimos na consideração crítica expressa na frase de Bernard Shaw, na epígrafe ao capítulo, existe inclusive a possibilidade de que a escola não ser educativa, e/ou pelo menos, não ser uma instituição percebida como educativa por seus protagonistas.

Em nosso momento histórico não é muito difícil encontramos na Internet, universo tecnológico que, pode muito auxiliar-nos na compreensão dos discursos em evidência na contemporaneidade, através dos inúmeros reclames de muitos protagonistas relatando suas dificuldades em viver o ambiente escolar como algo de colaborativo para a aprendizagem. Inclusive com a utilização de metáforas de óbvia conotação negativa da escola como, por exemplo, a metáfora da escola como uma prisão onde nossos alunos fazem quotidianamente uma espécie de contagem regressiva de quantas aulas faltam da primeira até à última para o fim da tortura: “cinco, quatro, três, dois e... de volta a casa! Já por parte dos professores não é difícil encontramos estes em momentos de pausa café no intervalo das aulas em uma contínua lamentação a respeito dos “alunos de hoje”, pois, no passado, segundo a percepção destes professores, é que existiam “respeito e consideração”, os quais atualmente não existem mais.

Já abordamos de onde surgiram nossas atuais influências que construíram, em grande parte, o significado da educação no mundo ocidental e, reforçando a necessidade de não confundir educação com escola, passemos a ver como esta última se tornou a instituição socialmente instituída ao longo dos séculos, desde a antiguidade, como a instituição dedicada à atividade de ensino e aprendizagem formais. Documentos relatam a existência de escolas como instituições desse tipo desde a Antiga Mesopotâmia onde existiam escolas destinadas aos escribas no IV século antes de Cristo ou, no antigo Egito há cerca de 2000 anos antes de Cristo, onde encontramos escolas que preparavam jovens para o desenvolvimento de funções públicas, ou ainda, na Grécia Antiga, com a fundação da Academia por

Platão com a função de ensinar filosofia e que durou em torno de nove séculos, e tantos outros exemplos.

Já a educação romana era constituída de um período em casa e outro em instituições de ensino, as escolas. No período familiar em casa, a mãe se ocupava de ensinar seus filhos aos bons sentimentos e o pai ensinava como se desenvolver-se fisicamente, na leitura, na escritura e nas leis do Estado. Nas escolas romanas teremos uma estrutura dividida em três etapas diferentes: a escola elementar aos 6 anos de idade onde, com o ensino da *literator* e da *calculator*, se aprendia a ler e calcular; a escola média aos 12 onde, com o ensino da *grammaticus*, aprofundavam o estudo da língua latina, aprendiam o grego, estudavam literatura destas duas línguas além de noções de história, geografia, física e astronomia; e, por fim, a escola superior aos 17 anos, onde da *rhetor*, se estudavam a eloquência, a arte retórica, o direito e filosofia. Esta estrutura da escola romana vai perdurar por todo o período medieval com a importante novidade em relação ao mundo da antiguidade, ainda que muito limitada por não ser a expressão de um direito universal, que foi a mudança da escola como um privilégio para uma escola mais acessível pois, na escola medieval, existia a possibilidade de incluir os pobres como, por exemplo, os filhos dos camponeses. Estas eram as escolas relacionadas aos mosteiros, onde se podia aprender a ler, escrever e fazer contas. Certamente que o conteúdo estudado nas escolas no período medieval sofreu alterações curriculares que interessavam aos religiosos para os quais o importante era a percepção de um mundo histórico onde a providência divina fosse a base de tudo. (LUZURIAGA, 2001).

Com a crise do período medieval, a Reforma Protestante, a ideologia laica do Renascimento e do Iluminismo, temos o que os historiadores denominaram por período moderno da história que é, antes de tudo, uma manifesta ruptura com o mundo medieval indicando transformações radicais em todos os campos do conhecimento, da política, da economia, da cultura. Transformações estas que também afetaram as escolas de então com a criação de instituições públicas laicas administradas pelo Estado em substituição àquelas religiosas. Na Europa, por exemplo, Maria Teresa da Áustria, duquesa e rainha regente de parte do Império

Austro-Húngaro, em 1774 aprovou um projeto que previa a obrigação escolar para crianças dos 7 aos 12 anos e de instituições escolares para preparar seus professores. Mas será na passagem que se faz comumente entre o moderno e o contemporâneo que, de certa forma, teremos o que hoje a escola vem a significar:

Mergulhando na reconstrução atenta da Modernidade, neste caso pedagógica, tendo em conta também a separação que, geralmente, se faz entre Moderno e Contemporâneo, colocando o ponto de passagem no fim do século XVIII, entre a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, as quais, atuando na economia e na política, animam toda a sociedade e a cultura, dando início a uma fase nova da Modernidade. Nova fase marcada pela centralidade das ideologias, pelas lutas sociais (de classes, de nações, de etnias), pelo desenvolvimento tecnológico e científico (que renovou saberes e modelos formativos), pelo crescimento da sociedade de massa e dos mass media (que introduziu uma revolução educativa: escolar, curricular, disciplinar, como também perceptiva, cognitiva e ética) tendo como alvo o pensamento científico e o controle social, redefinindo radicalmente os processos educativos (mais sociais e mais científicos) e seus objetivos, sublinhando suas saídas aporéticas: conformação e liberação, emancipação e controle, produtividade e livre formação humana. (CAMBI, 1990, p. 40).

A escola contemporânea será caracterizada pela condição expressa na citação acima, de intrincada interpretação/solução, pois é ao mesmo tempo filha do ideal libertador da Revolução Francesa, e do ideal utilitário da Revolução Industrial. Na Revolução Francesa teremos o estabelecimento da instrução primária pública, obrigatória, gratuita e aberta a todos inclusive sem distinção de sexo e, com a Revolução Industrial, teremos o estabelecimento de escolas como o objetivo de uma formação coletiva e massificada em base às necessidades industriais. Esta tensão de interesses antagônicos do porquê, de qual a função das escolas como instituições socialmente “escolhida” ao longo dos séculos para o ensino e a aprendizagem, apesar das diferenças histórico-contextuais ao interno da própria contemporaneidade, vai caracterizar uma parte das indagações sobre a sua própria legitimidade social em um mundo em movimento que têm tido crises constantes relacionadas seja aos ideais libertários seja aqueles da produção industrial. Lembrando-nos a definição lexical e filosófica do termo “aporético”, no grego *ἀπορητικός*, derivado de *ἀπορέω*, com o significado de um momento ou situação difícil com um nó sem solução porque este seria intrínseco a própria questão.

(TRECCANI, s/d, s/p).

A escola será avaliada também, ao longo de sua história, como sinônimo de uma instituição de controle social. Precisamos entender o que queremos especificar com o conceito controle social, pois este foi e ainda é muito utilizado em vários âmbitos do conhecimento humano e por autores variados. Na sociologia a expressão “controle social” significa a conformidade de comportamentos dos indivíduos às regras sociais:

A expressão ‘controle social’ tem origem na sociologia. De forma geral é empregada para designar os mecanismos que estabelecem a ordem social disciplinando a sociedade e submetendo os indivíduos a determinados padrões sociais e princípios morais. Assim sendo, assegura a conformidade de comportamento dos indivíduos a um conjunto de regras e princípios (CORREIA, s/d, p. 66).

Contudo, esta definição geral não discute uma das questões centrais do tema que é aquela da duplicidade deste controle pois, para alguns teóricos, este seria o promotor dos desvios e, para outros teóricos, exatamente o contrário, este serviria para evitar os desvios (CANIGLIA, 2016, p. 58). Uma outra questão que moveu as discussões foi a discussão de quem iria exercer este controle coercitivo do padrão e do desvio. Ao longo do desenvolvimento deste conceito, tivemos uma primeira interpretação de que seria o Estado a exercer este poder e, sucessivamente, temos a contraposição desta ideia que achou que a própria sociedade poderia fazer este controle. No período após a 2ª guerra mundial, nos anos 60 do século XX, uma outra perspectiva inicia a surgir com uma leitura de que ~~nem~~ não seriam nem o Estado nem a sociedade a exercitar tal poder:

Será esta orientação negativa da temática do controle social que ganhará cada vez mais importância tanto na Sociologia quanto na História a partir dos anos 60 do século XX, ao voltar-se para pesquisas empíricas sobre prisões, asilos, hospitais, etc. Uma história "revisionista" das práticas penais, por exemplo, inverte o sentido das mudanças ocorridas nesse campo desde a emergência da modernidade, que não serão mais vistas como inerentemente progressistas, mas sim como constitutivas de novas formas de manutenção da ordem social. Nesta nova perspectiva, entrecruzam-se novamente tanto autores de língua inglesa quanto autores franceses — como Edward Palmer Thompson (1924-1993) e Michel Foucault (1926-1984) — e distintas tradições teóricas, tais como as do

marxismo e do pós-estruturalismo. (ALVAREZ, 2004, p. 170).

Michel Foucault será um autor fundamental para o desenvolvimento de novas discussões sobre o tema porque irá buscar uma perspectiva diferente e, ao invés de falar exclusivamente em controle social, vai discorrer sobre outro conceito que foi aquele das práticas de poder (Ibidem, p. 171). Em *Vigiar e Punir*, este autor descreverá as práticas dos presídios na França no século XIX, explicando que as penas infringidas a seus detentos se caracterizavam muito mais por uma forma disciplinar que iam para além da instituição, pois se formavam em tecnologias de poder que poderiam ser pensadas em outros círculos:

O hospital, primeiro, depois a escola, mais tarde a oficina (...) foram aparelhos e instrumentos de sujeição. Foi a partir desse laço, próprio dos sistemas tecnológicos, que se puderam formar no elemento disciplinar a medicina clínica, a psiquiatria, a psicologia da criança, a psicopedagogia, a racionalização do trabalho (FOUCAULT, 1987, p.196).

A importância de Foucault para o tema das instituições escolares é incomensurável. Contudo, nosso trabalho não tem por um de seus objetivos ser uma análise deste autor. Seguramente que é complexo trabalhar em uma instituição escolar e, conhecendo a obra de Foucault, ser indiferente à esta pois, é impossível trabalhar em uma estrutura escolar e, em determinados momentos, não ter que afrontar questões relacionadas ao exercício do poder:

Seja, por exemplo, uma instituição escolar: sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido – tudo isto constitui um “bloco” de capacidade-comunicação-poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do “valor” de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal) (FOUCAULT, 2004, p. 241).

Podemos explicitar ainda melhor o entendimento de Foucault sobre a

definição de poder onde este se distancia da ideia da existência de alguém que detém o poder contra alguém sem poder:

Não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras, mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detém exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui e ali, nunca está em mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder, e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (Ibidem, p. 183).

Ou seja, o poder é algo inerente a todos e que se exerce. Não é exterior às relações e sim faz parte destas como algo que circula e, a instituição escolar, não faz exceção a isto. A escola é complexa e tem um duplo sentido de tensão, pois trabalha, ao mesmo tempo, com a formação humana para o futuro e, também, oferece uma visão de mundo já culturalmente do passado. Trabalhar este conflito nos parece uma possibilidade importante por envolver continuidade e descontinuidade, afirmação e negação, características do que denominamos anteriormente de condição aporética.

Soma-se a tudo isto, o processo de institucionalização ao longo dos séculos da escola como instituição educativa que, em certa medida, determinou também a desinstitucionalização de outros protagonistas, por exemplo, as famílias e a comunidade em suas capacidades de ensino e aprendizagem. Questão esta que vai motivar, em parte, nossos projetos nas escolas na Itália quando elaboramos questões à partir da escola e, não para a escola, conjuntamente à colaboração de todos possíveis protagonistas, internos e externos a esta instituição.

Esta construção/desconstrução se arraigou de tal maneira que acabamos por utilizar o termo escola como sinônimo adjacente à educação como algo que não mais pertence à todos nós e sim aos seus “especializados”. Processo este que Ivan

Illich, pedagogo austríaco autor do célebre livro *Deschooling Society* de 1971<sup>104</sup>, vai discutir antecipando as atuais indagações de muitos estudiosos, políticos e pedagogistas contemporâneos sobre a falência da escola como instituição delegada socialmente para a tarefa da aprendizagem em um *Curriculum* escolar desconexo da realidade. Illich primeiramente nos lembra de que são as pessoas que deveriam estar ao centro da vida escolar em uma relação educativa entre professores e alunos para a construção de uma consciência crítica capaz de analisar e fazer uma síntese da realidade e, aponta também que, seria muito interessante não confundirmos ensino com aprendizagem e ainda, muito menos, colocá-los em uma relação de consequência linear imediata. Em sua opinião isto é necessária inclusive para impedir a ideia de que sejam “mercadorias” onde o ensino seria um serviço prestado e a aprendizagem o produto resultante disto, confundindo erroneamente processo com substância:

Por que devemos desinstalar a escola? Muitos estudantes, especialmente os mais pobres, percebem intuitivamente o que a escola faz por eles. Ela os escolariza para confundir processo com substância. Alcançado isto, uma nova lógica entra em jogo: quanto mais longa a escolaridade, melhores os resultados; ou, então, a graduação leva ao sucesso. O aluno é, desse modo, «escolarizado» a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é «escolarizada» a aceitar serviço em vez de valor. Identifica erroneamente cuidar da saúde com tratamento médico, melhoria da vida comunitária com assistência social, segurança com proteção policial, segurança nacional com aparato militar, trabalho produtivo com concorrência desleal. Saúde, aprendizagem, dignidade, independência e faculdade criativa são definidas como sendo um pouquinho mais que o produto das instituições que dizem servir a estes fins; e sua promoção está em conceder maiores recursos para a administração de hospitais, escolas e outras instituições semelhantes. (ILLICH, 1985, p. 16).

Esta ponderação de Illich, embora datada no tempo, é ainda hoje atual e muito pertinente para uma leitura crítica da escola que, como instituição em sua atuação cotidiana, acaba por institucionalizar os próprios valores que não deveriam ser institucionalizados como, por exemplo, a própria aprendizagem em um processo mecânico e errôneo da gestão do ensino-aprendizagem em nome do “educar”. Este

104 Livro traduzido e publicado para o português no Brasil como *Sociedade sem Escolas* em 1985.

será o motivo pelo qual Illich propôs de “desinstalar” a escola em modo que ela não transforme as necessidades que ele denomina de imateriais como, por exemplo, o crescimento humana através do ensino e da aprendizagem, em demandas de serviços ou tratamentos em função de suas instituições oficiais:

Nesses ensaios quero mostrar que a institucionalização de valores leva inevitavelmente à poluição física, à polarização social e à impotência psíquica três dimensões de um processo de degradação global e miséria modernizada. Explicarei como este processo de degradação se acelera quando necessidades não materiais são transformadas em demanda por mercadorias; quando saúde, educação, mobilidade pessoal, bem-estar, recuperação psicológica são definidos como resultados de serviços ou «tratamentos». Faço isso porque tenho a impressão de que a maioria das pesquisas realizadas atualmente sobre o futuro tendem a pleitear maior incremento na institucionalização de valores e porque acho que devemos definir condições que permitam acontecer exatamente o contrário. . (Ibidem, p. 16).

A radicalidade de Illich evidenciada em sua aberta solicitação em “desinstalar” a escola é devida à sua preocupação no aumento da institucionalização da escola como a instituição educativa por excelência e, conseqüentemente, da justificação político-social de um maior investimento sobre esta que, deste modo, acaba por desqualificar os “outros” que não fazem parte da instituição escolar como sujeitos incapazes.

Através desta leitura de Illich, a atual “crise” educacional adquire outra perspectiva, ou melhor, passa a ser compreendida como uma crise, em grande parte, criada pelo próprio processo de institucionalização da educação que ao longo da construção de seus aparatos institucionais foi constituindo o seu próprio problema a cada passo que assumia como exclusivamente sua a tarefa de “educar”. Quadro institucional este que foi sendo entendido como uma “crise profunda” na educação, na percepção de seus protagonistas, sem a distinção desta em relação às escolas.

Crise que, em nossa apreciação, crise não é, pois, se de crise se tratasse seria de natureza passageira e já teria sido solucionada. Observamos que a definição de crise, do latim *crisis* e no grego *κρίσις*, é de algo repentino e provisório no tempo (TRECCANI, s/d) e a “atual crise” na educação e da escola são uma construção social de longa data. Certamente que vivemos um momento global de



mudanças bruscas como, por exemplo, o avanço tecnológico, a globalização e etc., que mudam nossas relações pessoais e coletivas que, certamente, devem ser analisadas como novos contextos aos quais precisamos considerar quando falamos em educação e escola. Contudo, não podemos atribuir as dificuldades da educação e da escola somente às mudanças atuais.

Ao invés da afirmação da educação e escolarização em crise, melhor seria distinguirmos dois processos: O primeiro processo relacionado a uma idéia de educação que se constitui historicamente, como já elucidamos anteriormente, em uma certa “esquizofrenia estrutural” devido a própria formação histórica já descrita, desde a Antiguidade, de tensões entre a necessidade de criar, através da educação e seus aparatos institucionais, um sujeito que reconheça os valores pré-estabelecidos socialmente como princípios legítimos e, ao mesmo tempo, a necessidade da formação de um sujeito questionador destes mesmo princípios. Eis porquê o conflito educativo é, em nossa opinião, uma necessidade educativa que não pode ser resolvida no sentido do entendimento de uma educação onde não exista conflitos. A educação por formação histórica é constituída por tensões e conflitos necessários para a construção de sua duplicidade estrutural: tradição e liberdade.

O segundo processo é relacionado a uma estrutura escolar que foi institucionalizada por convenções e necessidades sociais como única, ou quase única, instituição educativa e, assim fazendo, destituindo outros protagonistas sociais como potenciais elementos educativos. Expresso de outro modo, é na asseveração histórica da educação institucionalizada e em seu aparato escolar que temos a criação de sua “crise”. Interessante notarmos como hoje vários projetos escolares provam reverter este evento solicitando aos outros protagonistas sociais um “auxílio” no educar através de projetos vários de inclusão das famílias e de outros profissionais dentro dos projetos escolares.

Na Itália, assim como no Brasil, a situação da educação e das instituições escolares são dramáticas e vividas com o discurso sob a insígnia da “crise educativa” manifesta em sua rigidez curricular e outros elementos, com o resultado comum de uma grande evasão escolar:

Com um currículo rígido e uma avaliação centrada nos resultados, as escolas seriadas vêm dando mostra de sua incapacidade para ensinar muitas crianças e jovens que, não se adaptando aos modelos rígidos impostos por essa instituição, ou não chegam à escola ou dela se evadem após anos de “insucesso”. (MICHELS, 2006, pg. 409).

Contudo, precisamos ainda diferenciar dois âmbitos de tentativas de mudanças educacionais e escolares, ou seja, diferenciar aquelas mudanças estruturais/políticas daquelas pedagógicas. Âmbitos estes que passam por novas possibilidades de intervenção onde se espera que a partir do pedagógico, de novas práticas, se possam discutir soluções estruturais/políticas ao invés da imposição de mudanças de leis e normativas que não tenham apoio da realidade vivida.

Um interessante exemplo disto no Brasil é o recente documentário, realizado em forma de projeto com financiamento coletivo, chamado *Quando sinto que já sei*, lançado em 2014, com direção de Antônio Sagrado, Anderson Lima e Raul Perez. Este documentário reuniu depoimentos das práticas educacionais inovadoras que estão ocorrendo pelo Brasil em vários projetos como, por exemplo, o Projeto Âncora em Cotia/SP, a Casa do Zezinho em São Paulo/SP, a Politéia em São Paulo/SP, a EMEF Amorim Lima em São Paulo/SP, o Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento/Curvelo em Belo Horizonte/MG, o Projeto Gente no Rio de Janeiro/RJ, o Projeto de Educação Científica da AASDAP em Natal no RGN etc. Todas estas práticas colocam em evidência que a escola pode sim promover a educação, ou melhor, pode promover uma cultura da educação necessária para que uma escola se considere educativa/formativa. Na Itália, os nossos projetos relacionados nesta tese, foram todos financiados por associações de pais, pela prefeitura e, inclusive, por um instituto de crédito. Estas práticas colocam em evidência que a escola pode sim promover a educação, ou melhor, pode promover uma cultura da educação necessária para que uma escola se considere educativa/formativa.

Estas são ótimas iniciativas que tentam colocar em evidência a necessidade de uma escola que trabalhe a liberdade na construção de uma educação formadora de uma consciência crítica e emancipatória. Contudo, ainda correm o risco de

incrementarem a demanda delas mesmas como instituições especializadas no “educar” pela própria competência:

Finalmente, os professores, doutores e assistentes sociais acham que seus distintos serviços profissionais têm um aspecto — ao menos — em comum. Criam ulteriores demandas pelos tratamentos institucionais que fornecem, mais rapidamente do que podem oferecer, instituições de serviços. Não apenas parte, mas toda a lógica da sabedoria convencional está ficando suspeita. (ILLICH, p 122).

A escola não é sinônimo de educação, não é uma derivada de menor instância da educação, não é o único protagonista da educação e também não deveria se relacionar puramente com questões didáticos-práticas do ensino e da aprendizagem. A escola, operando na perspectiva formativa do ser humano deveria, em nossa apreciação, incluir as relações humanas que ocorrem dentro e também fora de seus muros. Deveria projetar, ou melhor, co-projetar conjuntamente a outros protagonistas, a diminuição à dependência do próprio sistema educacional em seus serviços institucionalizados através, por exemplo, de iniciativas de práticas, que a partir da escola construíssem uma reflexão/ação exteriores a si mesma. Parece um contrassenso, mas para obtermos mais educação precisaríamos de menos escolas, ou pelo menos, escolas abertas ao externo e com projetos coletivos.

Redimensionados no entendimento do processo histórico da educação, da complexidade/diferenciação entre educação e escola e da crise estrutural de ambos, reafirmamos que a escola pode muito colaborar com a promoção de uma cultura da educação. Abandonando a perspectiva de trabalho unidimensional, considerando a si mesma como parte integrante de uma inteira comunidade através de possíveis projetos “escolares” realizados à partir da escola e não exclusivamente para a escola, esta instituição tão desgastada por anos pode sim, em nossa apreciação, ter uma ressignificação na contemporaneidade.

### 4.3. A *Scuola* Contemporânea na Itália

#### 4.3.1. A *Scuola Italiana*, Breve Histórico

Perfaçamos agora, ainda que em maneira sucinta, um breve histórico da instituição escolar na Itália contemporânea, mais particularmente àquela pós 1º Guerra Mundial, antes de discorrermos sobre a estrutura educacional e as instituições escolares nas quais trabalhamos e que são, mais exatamente, o “objeto” de nossa tese.

Contudo, um dado estatístico importante, para a compreensão da importância da escola na construção da Itália moderna, é aquele que diz respeito à história do analfabetismo neste país de 1861 a 1991. Em 1861, ou seja, data do nascimento do Reino da Itália, o analfabetismo era de 78% de sua população; em 1918, após a 1º Guerra Mundial, este percentual era de 35,80%; em 1945, após a 2º Guerra Mundial, era de 12,9% e em 1981, seu total era de 3,10%. (GENOVESI, 2000). Certamente que estes dados se relacionam ao analfabetismo instrumental, pois, hoje, o que preocupa, é o analfabetismo funcional apesar dos dados daquele instrumental serem baixos.

Pensando na escola italiana a partir do início do século XX ou *Novecento*<sup>105</sup>, esta foi profundamente caracterizado pela reforma realizada por Giovanni Gentile, “*Ministro della Pubblica Istruzione*”<sup>106</sup>, no ano de 1923 durante o primeiro governo de Mussolini entre os anos de 1922 e 1924. Da inserção da escola profissional em 1928 pelo ministro Giuseppe Belluzzo até a proposta de reforma geral do sistema escolar em 1939, denominada “*Carta della Scuola*”<sup>107</sup>, do ministro Giuseppe Bottai, estas reformas ficaram somente no papel. Muito em função do contexto no qual esta reforma estava inserida que foi aquela da Segunda Guerra Mundial. Única exceção aqui foi a Lei de 1940 que criava a chamada “*Scuola Media*”, que é correlativa ao atual Ensino Fundamental II no Brasil (6º a 9º series), e unificava também os cursos

105 Na Itália, estuda-se a história identificando-se os séculos pelo segundo algarismo do primeiro ano deste, por exemplo, o século XX que se refere do período que vai de 1901 ao ano 2000 é denominado *Novecento*, sempre com a inicial maiúscula.

106 Ministro da Instrução Pública equivalente no Brasil ao Ministro da Educação.

107 Carta da Escola. Trad. MN.

inferiores de “*Licei, Istituti Tecnici ed Istituti Magistrali*”<sup>108</sup> contudo dando continuidade aos cursos de iniciação profissional. (CORBI & SARRACINO, 2003).

O período republicano que se iniciou em 02 de janeiro de 1946, ou seja, após o término da Segunda Guerra Mundial, foi caracterizado principalmente da promulgação da Constituição da República Italiana em 1948. Esta Constituição sancionou a instrução pública, gratuita e obrigatória por pelo menos 8 anos. Todavia restava o sistema escolar precedente: escola elementar de 5 anos, 3 anos sucessivos de escola média divididos em escola média “clássica” ou iniciação profissional que só mudaram com a reforma da escola em 1962, depois de longas discussões entre a Democracia Cristã e o Partido Comunista Italiano, com a criação de uma escola media unificada que dava acesso à todas as escolas superiores. Naquele momento as discussões realizadas no sistema escolar eram marcadas pela divisão entre os alunos “dotados” de capacidade para os estudos e aqueles que deveriam “trabalhar” em modo braçal. A criação da escola media unificada foi muito importante para o combate a esta estigmatização das pessoas com capacidades pré-determinadas para uma coisa ou outra. (D’AMICO, 2009).

Dos anos 60 em diante se apresentam muitas problemáticas referentes a reprovações. O enorme número de reprovações acadêmicas evidenciou um novo método de seleção classista dos docentes que agora, por lei, não podiam mais separar os alunos entre aqueles que eram aptos para os estudos e outros para o trabalho. Esta situação foi motivo de denúncia em um célebre texto chamado “*Lettera ad una professoressa*” que denunciou esta prática afirmando que a escola não fazia nada mais que reforçar as diferenças das proveniências dos alunos (MILANI, 1967)<sup>109</sup>. Publicação esta que, curiosamente, é da mesma data em que no Brasil se publicava o célebre livro de Paulo Freire, *Educação como prática da Liberdade* (FREIRE, 1967). Os movimentos estudantis dos anos 60 e 70, em modo particular através da revolução de 1968, conhecida na Itália por *Il Sessantotto*<sup>110</sup>,

108 Liceus, escolas consideradas as mais difíceis do ponto de vista acadêmico; os Institutos Técnicos, escolas de caráter técnico científico; e os Institutos Magistrais para a formação de professores.

109 Carta para uma professora. Trad. MN.

110 Foi um movimento sociocultural heterogêneo que envolveu um grande numero de pessoas que denunciavam os preconceitos socioeconômicos e de classe no país. Muito influenciado pelo movimento estudantil de 1964 da Universidade de *Berkeley*, nos Estados Unidos, que depois de

contribuíram muito para a compreensão de que algo estava ocorrendo e que necessitaria de uma mudança de mentalidade. Foi o início de um processo que colocou em questão os exageros docentes e a relação de poder perniciososa entre estes e os discentes. Questão esta que persiste até hoje como um elemento de conflito mesmo que mudanças tenham ocorrido.

Dos anos 80 e 90 em diante a problemática da triagem dos alunos em base a situação econômico social para a reprovação do menos “aptos” não desapareceu e, inclusive, envolveu para a chamada “*dispersione scolastica*”<sup>111</sup>, ou seja: “*ovvero, il mancato conseguimento di livelli adeguati di apprendimento con abbandono della scuola o una netta fatica per finire gli anni d’obbligo scolastico*”<sup>112</sup> (NAPUTANO, 2012, p.25). Também nossos projetos nas escolas, questão desta tese, foram possíveis como um auxílio necessário para afrontar questões relacionadas ao abandono escolar que, certamente, têm uma maior incidência sobre os filhos dos migrantes segundo recentes dados estatísticos de *Eurydice*<sup>113</sup>:

l’abbandono precoce incide diversamente sulla popolazione studentesca a seconda del genere e, soprattutto, a seconda dello status di cittadino nato all’estero oppure nativo. In molti Paesi europei infatti gli studenti nati all’estero che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione costituiscono la maggioranza di chi abbandona (l’unica eccezione a questa tendenza generale è rappresentata dal Regno Unito). I tassi sono particolarmente alti in Grecia, Spagna e in Italia, dove il tasso di abbandono degli alunni stranieri è addirittura più del doppio rispetto a quello degli alunni italiani. In Italia, il 34,4% degli studenti che non consegue diplomi di secondaria superiore o di formazione professionale è nato all’estero, mentre tra gli studenti nativi la percentuale scende al 14,8%. (BAGGIANI, S. 2016, s/p.).<sup>114</sup>

difundiu pela Europa Ocidental, principalmente na França.

111 Termo utilizado para especificar o abandono escolar.

112 Dispersão escolar: não conseguir os níveis adequados de aprendizagem com o abandono da escola ou uma enorme dificuldade para terminar os anos de estudo obrigatórios.

113 Eurydice é uma rede da Comissão Europeia fundada em 1980 que recolhe, atualiza, analisa e divulga informações sobre os sistemas educativos na Europa em seus aspectos políticos, estruturais e organizativos. Esta rede é composta pela União Europeia com sua sede em Bruxelas e de varias sedes nacionais nos países membros. Na Itália é presente desde 1985 e se chama *Indire - Istituto Nazionale di Innovazione e Ricerca Educativa*.

114 O abandono precoce incide diversamente na população estudantil em base ao sexo e, acima de tudo, dependendo da situação de cidadão nascido no estrangeiro ou nativo. Em muitos países europeus, os alunos nascidos no exterior, que abandonam prematuramente a educação e a formação, constituem a maioria entre todos aqueles que saem (a única exceção a esta tendência geral é representado pelo Reino Unido). As taxas são particularmente elevadas na Grécia, Espanha e Itália, onde a taxa de abandono de estudantes estrangeiros é ainda mais que o dobro em relação aos

Foram muitas as reformas no sistema educacional nas últimas legislaturas realizadas pelos seus respectivos ministros da educação, a saber: a reforma Berlinguer (1996/2000); Tulio de Mauro (2000/2001); Letizia Moratti (2001/2006); Giuseppe Fioroni conjuntamente a Fabio Mussi<sup>115</sup> (2006/2008); Maristella Gelmini (2008/2011); Francesco Profumo (2011/2013), Maria Chiara Carrozza (2013/2014), Stefania Giannini (2015/2016) e, por fim a mais atual, aquela do ministro Valeria Fedele que se inicia em dezembro de 2016 até o presente.

A reforma na educação promovida pelo ministro Luigi Berlinguer, além de ter colocado em evidência a necessidade de uma educação italiana que estivesse mais em sintonia com aquela europeia, se dedicou a três questões principais: a primeira foi a questão da autonomia escolar com o objetivo de descentralizar o administrativo e da transferência das funções do Estado aos entes locais que são mais próximos à escola. Concedendo também uma série de poderes em matéria de organização didática, de pesquisa e de experimentação funcionais à realização de planos e das ofertas formativas baseadas nas necessidades do território onde os institutos educacionais se encontram. A segunda foi aquela da reforma dos ciclos, com a ideia de um projeto de construir um percurso escolar longo e centrado no aprendizagem que fosse capaz de amenizar os desníveis entre os alunos no momento do início escolar; a terceira questão foi um pacto sobre o trabalho com o objetivo de reconhecer e incentivar economicamente o trabalho profissional.

A reforma da ministra Letizia Moratti foi caracterizada por uma política fragmentada e descontínua inclusive com a abolição dos ciclos escolares que não entrou em vigor. Este ministro modificou com o decreto lei numero 226 de 2005 todo o sistema secundário de segundo grau<sup>116</sup> e o sistema da formação profissional que passou ao controle das regiões e não mais do governo central.

Com Giuseppe Fioroni, que era do partido da oposição ao ex-ministro Moratti, se decidiu de não colocar em ato a reforma precedente e sim adotar algumas

alunos italianos. Na Itália, 34,4% dos estudantes não cumprir a qualificações de nível secundário (no Brasil, ensino médio) ou de formação profissional são estrangeiros, enquanto que entre estudantes nativos o percentual cai para 14,8%. Trad. MN.

115 Nos dois anos de referencia o *Ministero della Pubblica Istruzione, Università e Ricerca* foi dividido em dois. Eis o porquê de dois ministros.

116 O equivalente ao antigo colegial no Brasil que hoje se denomina Ensino Médio.

medidas como: elevação da idade escolar obrigatória para 16 anos; pesquisa didática correspondente às diretivas da União Europeia sobre o desenvolvimento de competências como elemento base da cidadania; reformular a instrução técnica e profissional onde *Le Regioni*<sup>117</sup> garantem a qualificação trienal e o Estado italiano garantiria o diploma final após um quinquênio; instituir novas indicações nacionais para a escola da infância e para o primeiro ciclo com o desenvolvimento centrado sobre a continuidade e as competências.

O ministro seguinte do Ministério da Instrução Pública foi Mariastella Gelmini, que não resistiu à tentação, para não perder o vício dos anteriores, e fez uma outra reforma com a intenção de “racionalizar” o sistema educativo através sobretudo do corte de funcionários nas escolas. Todavia, este ministro confirmou os procedimentos anteriores do ministro Fioroni principalmente no processo de reordenar a escola secundária de segundo grau.

Os ministros seguintes, Francesco Profumo e Maria Chiara Carrozza, o primeiro do chamado “governo técnico”<sup>118</sup> e o segundo da crise político institucional<sup>119</sup> que atravessa a Itália até hoje. O ministro Profumo teve um mandato caracterizado pela polêmica de ter assumido dois cargos institucionais contemporaneamente. Já o ministro Carrozza se preocupou principalmente em regulamentar questões da Universidade Italiana como colocar limite numérico à abertura de novas unidades universitárias públicas físicas ou telemáticas. Foram ministros que não fizeram nenhum tipo de reforma na escola.

Com o ministro Stefania Giannini temos a promulgação da Lei n. 107, em 13 de julho de 2015, chamada de a Lei “*La Buona Scuola*”<sup>120</sup>. Esta introduziu uma nova reforma na escola na Itália com as principais características de: aumentar os poderes dos diretores escolares dando maior autonomia de decisão à estes; introduzir uma avaliação para os professores; oferecer a possibilidade dos

117 As Regiões, trad. MN. A Itália é dividida em diversas Regiões que seriam os Estados comparados ao Brasil.

118 Governo sem uma precisa identidade política com o objetivo de ser provisório em momentos de crise no parlamento onde a governabilidade de um determinado partido fica comprometida por causa da falta de um apoio parlamentar na base.

119 O Governo técnico na Itália ocorreu em função da crise institucional onde, por alguns anos, o primeiro ministro não conseguia a maioria no parlamento.

120 A boa escola. Tr. MN.



estudantes de escolherem parcialmente o curriculum escolar, caso previsto pela instituição escolar onde um aluno se inscreveu e, entre outras, a obrigação da alternância dos discentes entre a escola e o trabalho através de projetos e convênios escolares. Este último quesito que manifesta a preocupação com a atual crise de ocupação dos jovens na Itália e a necessidade de uma formação que não veja como única possibilidade a universidade.

Sinteticamente podemos afirmar que o período republicano foi um tempo de muitas reformas entre as insígnias de continuidades e descontinuidades caracterizadas por mudanças parciais, do crescimento do afluxo de alunos italianos e os filhos dos migrantes e da necessidade de uma qualificação sempre mais profunda do que significa fazer escola.

Hoje a ideia de uma educação conjuntamente com uma instituição escolar como algo que devem se transformar para poderem auxiliar o desenvolvimento humano no contexto das novas realidades do mundo, não é somente clichê. É inclusive uma recomendação oficial que podemos verificar, no que diz respeito à Europa, no *memorandum* de Lisboa (CONSIGLIO EUROPEO, 2000, s/p.)<sup>121</sup> que citaremos ainda neste trabalho. Este alude, por exemplo, ao objetivo comum europeu de reduzir a dispersão escolar nos países europeus e investir na formação de seus docentes. Questão de fundamental importância para a Itália que, normalmente, têm suas questões educativas pautadas em função das necessidades do partido político que se encontra no poder em um determinado momento:

Un respiro europeo ci può aiutare a superare le strettoie di un dibattito italiano, troppo appiattito sulle convenienze politiche e parlamentari, di breve respiro, viziate dalle nuove logiche del sistema maggioritario, che tendono ad enfatizzare oltre misura gli schieramenti e il conflitto.<sup>122</sup> (CERINI, 2004, p. 1.).

Esta ingerência política de conveniência do momento é, no que diz respeito ao nosso tema sobre as segundas gerações em fase escolar, mais premente ainda

121 Conselho europeu. Trad. MN.

122 Um respiro europeu nos pode auxiliar a superar as dificuldades de um debate na Itália, muito banalizado pelas opiniões políticas e parlamentares, de curta visão, viciadas pela lógica do pertencimento aos partidos políticos de maioria que tendem a enfatizar além da medida o conflito e seus pensamentos partidários. Tr. MN.

pela suscetibilidade que esta questão gera na população italiana geralmente e o uso político que se faz desta problemática social.

Para finalizar, atualmente temos Valeria Fedele como *Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*<sup>123</sup> que iniciou em dezembro de 2016 até o presente. Este ministro, dando continuidade à reforma “*La Buona Scuola*”, em 7 de abril de 2017 aprova oito decretos de ações varias para afrontarem temáticas como, por exemplo, o *Esame di Stato della Terza Media*<sup>124</sup>, a admissão de novos professores, o apoio à alunos portadores de deficiências, a extensão ao direito aos estudos, melhorar as escolas infantis, restaurar os institutos profissionais em modo de valoriza-los e, por fim, aproximar das escolas italianas no exterior.

#### **4.3.2. A Scuola Italiana Hoje**

Após termos visto um breve histórico da escola italiana moderna, observemos um resumo do que ficou hoje após tantas reformas realizadas e suas complexidades. Certamente que o nível de escolarização na Itália melhorou muito em relação ao passado. Segundo o *Anuario Statistico Italiano del 2013*, cerca de 35% dos italianos hoje completarão a *Scuola Secondaria di Secondo Grado* e cerca de 12% têm uma *Laurea*. Contudo, ainda hoje, a Itália é um dos países europeus onde o abandono escolar, cerca de 17,6%, é um dos mais elevados da Europa, que têm uma média de 12,7%. (ISTAT, 2013). Isto porque estes dados estatísticos são melhores do que aqueles de 2006, ano em que iniciam os nossos projetos nas escolas.

O sistema educativo e de formação na Itália atualmente têm, como princípios de base, a autonomia das instituições escolares e a subsidiariedade, ou seja, a ação da comunidade sobre a escola é a base da gestação escolar. As escolas têm autonomia de organização, didática, de projetos e desenvolvimento. O Estado deve interferir somente em questões de competência legislativa e que dizem respeito às normas gerais sobre a instrução no país e garantir a instrução para todos.

123 Ministro da Instrução, da Universidade e da Pesquisa. Tr. MN.

124 É uma prova realizada no final da *Scuola Media* para que o aluno possa prosseguir seus estudos.

A instrução na Itália é obrigatória e pública. A vigilância de tal obrigação é realizada por meio do *Comune*<sup>125</sup> de residência conjuntamente com os *Dirigenti Scolastici*<sup>126</sup> das escolas onde estes filhos foram inscritos. Esta obrigação é também um direito diante da Lei e o Estado necessita disponibilizar escolas para que as pessoas possam cumpri-los. O Estado oferece também a possibilidade de que esta obrigação seja cumprida através das *Scuole Paritarie*, também chamadas, *Scuole Pubbliche non Statali*<sup>127</sup> ou através da *Istruzione Familiare*, desde que se cumpram as especificações exigidas por lei. Têm duração de 10 anos que, normalmente, vão dos 6 anos aos 16 anos de idade. Esta determinação diz respeito a inscrição e os pais do aluno ou, quem for o tutor legal, são os responsáveis legais de que seus filhos cumpram tal obrigação.

Além da obrigação/direito à instrução, temos também, aquele à formação que exige ainda que os jovens cheguem à um total de 12 anos de instrução/formação, até o conseguimento de uma qualificação profissional, até completarem 18 anos. As principais normativas de referência, construídas nos anos, que regulamentaram esta questão foram: *Circolare Ministeriale* n. 101 de 2010; o *Decreto Ministeriale* n. 139 de 2007 e a *Legge* n. 296 de 2006.<sup>128</sup>

Toda esta estrutura de instrução/formação, é dividida em dois ciclos de instrução onde o primeiro têm 8 anos de duração e o segundo 2 anos. Estes 2 últimos anos obrigatórios que, de norma, correspondem dos 14 aos 16 anos podem ser realizados nas *scuole secondarie di secondo grado*, de competência do Estado (*Licei, Istituti Tecnici e Istituti Professionali*)<sup>129</sup> ou nos percursos de *Istruzione e Formazione Professionale*<sup>130</sup>, de competência das *Regioni*<sup>131</sup>. Os jovens, podem

125 As Prefeituras. Tr. MN.

126 Os Diretores de Escolas. Tr. MN.

127 Escolas Paritárias ou Escolas Públicas não do Estado. Tr. MN. São aquelas escolas às quais o Estado Italiano oferece a possibilidade de fazerem parte do sistema público. As escolas paritárias são públicas porque a função delas é pública mesmo se a gestão é “privada”. Conjuntamente estas escolas permitem aos cidadãos de cumprirem o direito/obrigação de instrução e formação.

128 Circular Ministerial n. 101 de 2010; o Decreto Ministerial n. 139 de 2007 e a Lei n. 296 de 2006. Tr. MN.

129 Liceus, Institutos Técnicos e Institutos Profissionais. Tr. MN.

130 Instrução e Formação Profissional. Tr. MN.

131 A Itália é dividida em diversas Regiões, como o Brasil é dividido em Estado, estas têm autonomia sobre determinadas questões.

também, ao completarem 15 anos, fazerem o último ano da instrução obrigatória trabalhando na modalidade de aprendizes (*legge 183/2010*). Os jovens precisam ainda, por Lei (*legge 53/2003*) continuarem estudando por pelo menos 12 anos até fazerem 18 anos de idade ou conseguirem uma qualificação profissional até os 18 anos de idade. (EURYDICE, 2013, s/p.).

Enfim, a escola sinteticamente é organizada em:

- *Scuola dell'infanzia*<sup>132</sup> para crianças dos 3 aos 6 anos;
- *Scuola del Primo Ciclo di Istruzione*<sup>133</sup> que dura 8 anos e se articula em:
  - o *Scuola Primaria*, dura 5 anos para as crianças dos 6 aos 11 anos e;
  - o *Scuola Secondaria di Primo Grado*, dura 3 anos para os jovens dos 11 aos 14 anos, é a chamada *Scuola Media* dos nossos projetos desta tese;
- *Secondo Ciclo di Istruzione*, dura de 3 a 5 anos em base os seus dois tipos de percurso a seguir que podem ser de:
  - o *Scuola Secondaria di Secondo Grado*, de competência do estado, com duração de 5 anos para jovens dos 14 aos 19 anos. Pertencem a este tipo de percurso os *Licei*, os *Istituti Tecnici* e os *Istituti Professionali*, ou se pode prosseguir com a outra opção abaixo.
  - o *Istruzione e Formazione Professionale (IFP)*<sup>134</sup>, de competência *Regionale*, com a duração de 3 a 4 anos para os jovens que concluíram o primeiro ciclo de instrução.
- *Istruzione Superiore* que pode ser em uma *Università* ou da *Alta Formazione Artistica e Musicale*<sup>135</sup> (AFAM). A instrução superior é organizada em primeiro, segundo e terceiro ciclo, em base a estrutura do *Processo di Bologna*<sup>136</sup>.

132 Escola Infantil. Tr. MN.

133 Respectivamente: Escola do Primeiro Ciclo de Instrução; Escola Primaria e Escola Secundaria de Primeiro Grau. Tr. MN.

134 Respectivamente: Segundo Ciclo de Instrução; Escola Secundaria de Segundo Grau e Instrução e Formação Profissional (IFP). Tr. MN.

135 Respectivamente: Instrução Superior e Alta Formação Artística e Musical. Tr. MN.

136 É um processo de colaboração e reforma dos sistemas de educação superior da União Europeia. Este processo tem sido muito favorável à mobilidade europeia de estudantes de todos os níveis da

A importância de compreendermos, mesmo que sucintamente, o inteiro sistema educativo italiano é devido ao fato que muitos dos filhos dos migrantes que fizeram a *Scuola Media*, objeto de nosso estudo, é que estes têm um alto índice de reprovação e escolherão sucessivamente escolas muito diferentes também, em relação aos italianos. Terminada a *Scuola Media* na Itália é o momento onde os alunos escolhem de prosseguirem com os estudos *Scuola Secondaria di Secondo Grado* entre os *Licei*, os *Istituti Tecnici*, *Istituti Professionali* ou *Istruzione e Formazione Professionale*.

A diferença entre estas escolas, ainda que em modo parcialmente dissimulado, é relacionada à antiga distinção entre àqueles alunos que são mais aptos ao estudo e àqueles que seriam mais aptos para o trabalho. Os *Licei* são as escolas onde o nível educativo é mais elevado, a necessidade de estudo maior, de maior prestígio social e onde a finalidade máxima é preparar os seus alunos para darem continuidade aos estudos nas diversas universidades. Os *Istituti Professionali* são escolas onde o estudo é mais relacionado à prática e com vista mais imediata ao mercado de trabalho. Os *Istituti Tecnici* são escolas que se pretendem à orientação seja ao mundo do trabalho que a possibilidade de ingresso nas universidades.

Podemos observar uma interessante pesquisa realizada pelo *Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca* conjuntamente com a *Fondazione Iniziative e Studi sulla Multiculturalità ISMU*<sup>137</sup>, publicada em forma de um *Rapporto Nazionale 2013/2014* com o título *Alunni con Cittadinanza Non Italiana*<sup>138</sup>, que confirmou muito de nossas impressões sobre o que estava ocorrendo com os filhos dos migrantes ao escolherem o tipo de escola à prosseguir depois da *Scuola Media* durante nosso trabalho nas escolas.

educação.

137 Iniciativa e Estudo sobre o Multiculturalismo. Tr. MN.

138 Relação Nacional Alunos com cidadania não italiana 2013/2014. Tr. MN. Estas relações começaram a ser produzidas pelo *Ministero dell'Istruzione e dell'Università e della Ricerca* conjuntamente com a *Fondazione ISMU* em 2010/2011. Seus títulos foram sempre muito variados e um ótimo instrumento de pesquisa nacional sobre o tema. Em 2010/2011 temos *Verso l'Adolescenza*; em 2011/2012 *Approfondimenti e Analisi* e em 2012/2013 *L'eterogeneità dei percorsi scolastici*.

Nell'A.S. 2013/14 i dati confermano il forte orientamento tecnico-professionale delle scelte degli alunni con cittadinanza non italiana rispetto agli italiani, che prediligono invece sempre i licei, con una sostanziale conferma di quei processi di canalizzazione formativa che da sempre caratterizzano le traiettorie degli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano. (MIUR, 2015, p.9).<sup>139</sup>

Os filhos dos estrangeiros têm uma opção escolar muito diferente em relação aos seus colegas de escola italianos. Contudo, esta diferença têm diminuído nos últimos anos, permanecendo somente a pura distinção entre os alunos estrangeiros de segunda geração nascidos na Itália e aqueles nascidos no exterior. Os primeiros demonstram ter maior incidência nas escolas técnicas e também à escola pelos *Licei* é maior em relação aos segundos que tem maior incidência nas escolas profissionais. (MIUR, 2016, p.40).

Um assunto que, nos últimos anos, têm-se tornado muito importante, é o tipo de escola que propicia mais oportunidades no mercado de trabalho. Curiosamente, são as escolas consideradas àquelas de menor prestígio e recôndito dos filhos dos estrangeiros a terem um maior índice de pessoas que encontram ocupação laboral após os estudos:

Secondo lo studio ad un anno dal diploma ha trovato lavoro il 39% dei diplomati degli istituti professionali e il 38% degli istituti tecnici, mentre la percentuale si abbassa notevolmente per i diplomati dei licei (20,5%), ma questo anche perché quasi il 92% di loro decide di iscriversi all'università. Sono quindi i diplomati degli istituti tecnici e professionali a trovare lavoro prima, e vengono premiati anche dal punto di vista dello stipendio. (CASALIN, 2015, s/p.).<sup>140</sup>

A escola, nas sociedades onde estas foram instituídas para a “tarefa” da instrução, esta é um evento central na vida de qualquer pessoa não somente pelo o

139 No ano escolar 2013/2014 os dados confirmam a forte orientação técnico-profissional das escolhas dos alunos com cidadania não italiana respeito aos alunos com cidadania italiana, que preferem ao invés os Liceus, com uma forte confirmação daqueles processos de canalização de formação que sempre caracterizaram as trajetórias dos alunos com cidadania não italiana no sistema escolar italiano. Tr. MN.

140 Segundo a pesquisa, após um ano do Diploma, encontraram trabalho 39% dos Diplomados nos Institutos Técnicos Profissionais e 38% dos Institutos Técnicos, enquanto que o percentual se abaixa notoriamente para os Diplomados dos Liceus (20,5%), mas também porque muitos destes decidem de se inscreverem na Universidade. São então os Diplomados dos Institutos Técnicos e Profissionais a encontrarem trabalho primeiro, e são premiados também do ponto de vista do salário. Tr. MN.

que se aprende, mas, principalmente, pelas questões da chamada segunda socialização, já descritas em nossa tese. A *Scuola Media* tem sua importância também em vários outros fatores: nas relações psico-afetivas que nela se estabelecem; na construção dos conhecimentos; porque é a escola que, na Itália, condiz com a idade da pré-adolescência etc. Na Itália, é um evento central na vida destes alunos que a frequentam.

### 4.3.3. A *Scuola Italiana* e o Multiculturalismo

É interessante ressaltarmos que cerca de 20 anos atrás, em relação a 2017, Duccio Demetrio, conhecido acadêmico e estudioso da pedagogia italiana contemporânea, afirmava:

*La multiculturalità è un dato di fatto i cui sviluppi appaiono irreversibili e incontenibili proprio perché quanto va accadendo non potrà mai essere arrestato da leggi restrittive sull'immigrazione nei diversi paesi.* (DEMETRIO, 1997, p. 25).<sup>141</sup>

É a partir dos anos 70 do século XX, como já declaramos anteriormente quando abordamos a imigração ontem e hoje, é que a Itália deixa de ser terra de emigração e passa a ser terra de imigração. Desde então as instituições educativas na Itália contemporânea passaram a enfrentar um fluxo contínuo. Fluxo este que inicia a demonstrar sinais de decaimento, mesmo com a atual crise dos prófugos que chegam por motivos humanitários variados, pois a Itália, em função de sua crise econômica, não é mais meta privilegiada para trabalho na Europa.

Inicialmente o fluxo dos migrantes que chegava à Itália se dirigia, sobretudo, para os centros urbanos economicamente mais desenvolvidos, principalmente do norte da Itália, onde os estrangeiros de primeira geração se estabeleceram e tiveram seus filhos, aqueles da chamada segunda geração e, onde mais recentemente, iniciamos a verificar a terceira geração. Uma das primeiras dificuldades iniciais foi a de quantificar em modo preciso a presença estrangeira na Itália, pois a ausência de

<sup>141</sup> O multiculturalismo é um fato do qual os desenvolvimentos se demonstram irreversíveis e irrefreáveis porque não pode ser cessado por leis restritivas sobre a imigração nos diversos países. Tr. MN.

documentos de muitos estrangeiros e a situação irregular no país não permitia uma quantificação precisa destes. Esta complexidade fez com que não se conseguisse uma estatística unívoca em particular modo nos dois primeiros decênios onde medo e, por vezes, racismo impediam a aproximação ao “outro”. Contudo, com o passar dos anos desta presença necessária e, por vezes, paradoxalmente indesejada pela marca se suas diferenças culturais, iniciou-se a documentar, com dados estatísticos, normativas varias e textos de orientação à todos aqueles que trabalhavam/trabalham em educação, o fenômeno em modo regular com sempre maior interesse. Documentos aos quais faremos uma breve explanação e comentário em função de suas pertinências.

Muitos são os documentos estatísticos no país e, resumidamente, citamos alguns pela importância que estes tiveram. Publicados pelo *MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*<sup>142</sup>, temos, sem interrupção, os documentos nominados *Alunni Con Cittadinanza Non Italiana (Scuole Statali e Non Statali)*<sup>143</sup>, referentes aos anos de 1997/1998 até 2007/2008. Sempre publicados no ano seguinte à referencia acadêmica que se refere ao ano escolar italiano com seu inicio em setembro e término em junho do ano seguinte. O único ano no qual tivemos uma publicação com um titulo diferente foi o texto referente ao ano de 2003/2004 com *Insieme Al Traguardo, Indagine sugli Esiti degli Alunni con Cittadinanza non Italiana*<sup>144</sup>, publicado em janeiro de 2005, com a preocupação de observar quais eram os resultados destes não italianos no sistema educativo italiano.

Após o ano acadêmico de 2007/2008, os documentos passaram a serem publicados conjuntamente a *Fondazione ISMU - Iniziative e Studi sulla Multietnicità*<sup>145</sup>, um dos institutos colaboradores do Ministério da Educação, e também, outros elementos de abrangência não meramente estatística dos dados passaram a fazer parte dos documentos. Nas edições referentes aos anos de 2010/2011, até a ultima edição publicada durante a escrita desta tese, referente ao

142 MIUR - Ministério da Instrução, da Universidade e da Pesquisa. Tr. MN.

143 Alunos com cidadania não italiana (Escolas Publicas e Não publicas). Tr. MN.

144 Juntos nos objetivos, Pesquisa sobre o êxito de alunos com cidadania não italiana. Tr. MN.

145 Fundação ISMU - Iniciativas e Estudos sobre a Multietnicidade. Tr. MN.



ano de 2014/2015, o título inicial *Alunni Con Cittadinanza Non Italiana, Rapporto Nazionale*, foi sempre agregando outras preocupações como, por exemplo, *Verso l'adolescenza* em 2010/2011, *Approfondimenti e Analisi* em 2011/2012, *L'eterogeneità dei percorsi scolastici* em 2012/2013, *Tra difficoltà e successi* em 2013/2014, e por fim, o último documento publicado em 2016, *La Scuola Multiculturali nei Contesti Locali*, em 2014/2015.<sup>146</sup>

Esta “agregação” de títulos, temas e análises é muito pertinente para o desenvolvimento de nosso trabalho porque está diretamente relacionada à segunda geração de migrantes. Vários são os exemplos, como na edição de 2010/2011 com o título de *Em direção à adolescência*, ou seja, os filhos dos migrantes que, na grande maioria chegaram crianças, e que estão crescendo nas escolas italianas. Ou também, com a edição de 2011/2012 com o título de *A Heterogeneidade nos percursos escolares*, com uma evidente referência as escolas frequentadas por pessoas de diferentes nações de origem, ou ainda, com a edição referente à 2014/2015 com o título *Multiculturalismo Nos Contextos Locais*, que é uma referência muito interessante que faz menção à complexidade do multiculturalismo e necessidade deste ser analisado também em função da sociedade local de “acolhimento” ao invés de somente o termo “estrangeiro”. Todas estas mudanças nos anos podem indicar a participação das segundas gerações como protagonistas “italianizados” capazes de oferecerem à questão do multiculturalismo e, aos italianos autóctones, uma outra perspectiva dos possíveis significados identitários e multiculturais.

Publicados pelo *Servizio Statistico del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca*<sup>147</sup>, temos os documentos intitulados *Gli Alunni Stranieri Nel Sistema Scolastico Italiano*<sup>148</sup>, por vezes em colaboração com a *Fondazione ISMU - Iniziative e Studi sulla Multietnicità*, dos anos de referência 2007/2008 até 2015/2016. Ainda, à partir do ano de 2010 até 2017, temos a publicação todos os anos de *Focus in Breve*

146 Alunos com cidadania não italiana, Resultados Nacionais [...] Em direção à adolescência em 2010/2011, Aprofundamentos e Análises em 2011/2012, A heterogeneidade dos percursos escolares em 2012/2013, Entre dificuldades e sucessos em 2013/2014, e por fim, o último documento publicado em 2016, A Escola Multicultural nos Contextos Locais, em 2014/2015. Tr. MN.

147 Serviço Estatístico do Ministério da Instrução, Universidade e da Pesquisa. Tr. MN.

148 Os Alunos Estrangeiros no Sistema Escola Italiano. Tr. MN.

*Sulla Scuola. Anticipazione sui principali dati della scuola statale*<sup>149</sup>, como um documento estatístico sem análises críticas do contexto.

No que diz respeito às normativas, estas logo se fizeram necessárias para uma convivência entre os italianos e os estrangeiros e, conseqüentemente, os filhos destes dois. Neste aspecto, sem dúvida nenhuma, o sistema educativo e sanitário italianos, foram os primeiros setores da sociedade a confrontar-se com a questão da chegada do “outro” e, também, foram os primeiros a oferecerem um “serviço” institucional às pessoas estrangeiras e seus filhos. No que diz respeito ao sistema educativo, em particular àquele destinado aos menores de 18 anos, a educação na Itália é um direito/dever do menor. Sendo assim, depois de alguns anos de embate para a regulamentação deste, a jurisprudência italiana mobilizou-se a garantir o acesso escolar aos menores estrangeiros por serem estes, igualmente aos italianos menores, sujeitos a este direito/obrigação. Em 1998 temos a publicação do *Testo Unico sull’immigrazione – Regolamento attuativo, art.38 della Legge n.286* (GAZZETA UFFICIALE, 1998)<sup>150</sup> onde podemos verificar a regulamentação deste direito/dever à instrução/formação que foi, por longos anos, uma ampla polémica escolar. Este foi um evento singular, pois, independentemente da regularização do *Permesso di Soggiorno*<sup>151</sup>, as famílias dos alunos ou quem os representasse, puderam utilizar-se, inclusive da apresentação de uma auto certificação anagráfica, para poderem frequentar as escolas italianas. Isto porque na lei italiana, baseada na *Convenzioni Internazionali sui diritti dei minori*<sup>152</sup>, o menor proveniente do exterior não pode ser expulso do país, tendo, desse modo, o direito a um *Permesso di Soggiorno* até cumprir a maioria aos 18 anos de idade.

Sulla base di questo principio, le scuole accettano l’iscrizione degli alunni stranieri anche se privi di documenti di identità, perché la loro irregolarità non può impedire il diritto all’istruzione. Inoltre, il personale scolastico non è tenuto a denunciare alle autorità competenti l’irregolarità degli alunni che frequentano la scuola e che stanno, quindi, esercitando un loro diritto.

149 Breve Focus Sobre a Escola. Antecipação sobre os principais dados das Escolas. Tr. MN.

150 Texto Único sobre a Imigração – Regulamento de ação. Tr. MN.

151 *Permesso di soggiorno* é uma autorização concedida pelo Estado Italiano por meio de sua policia para que um estrangeiro possa permanecer no país. Sua tradução seria: Permissão de Permanência. Tr. MN.

152 Convenção Internacional dos direitos dos menores. Tr. MN.

Tuttavia, il diritto all'istruzione non implica la regolarizzazione né degli alunni né dei loro genitori.<sup>153</sup> (VITA, 2017, s/p).

Como na Itália, conforme já declarado anteriormente no início deste capítulo, as escolas são obrigatórias e, na maioria públicas, com poucas instituições privadas, a escola é a instituição de todos. Podemos imaginar a problemática, do ponto de vista dos italianos que, muito contrariados, iniciaram a ter conflitos com os migrantes de primeira geração principalmente por questões de trabalho e, posteriormente, com os filhos destes por questões da frequência destes “alienígenas” de segunda geração nas escolas públicas, dividindo os espaços escolares com seus filhos, por obrigação de lei assegurando inclusive equidade formativa.

No contexto italiano, no qual trabalhamos, a garantia da participação do cotidiano escolar não foi sinônimo adjacente à “integração” escolar. Aliás, o sentimento coletivo italiano era mais uma desintegração do sistema escola e, muitas escolas se recusaram inclusive a aceitar os estrangeiros menores com a desculpa de que estes não tinham os documentos necessários ou que as classes já estavam superlotadas. Por vezes, foram necessárias, até intervenções de associações em defesa dos direitos dos menores ou da polícia para garantirem o direito/dever dos “não italianos” e seus filhos de frequentarem a escola.

Esta situação exigiu do Governo Italiano um maior esforço para melhor regulamentar as normativas vigentes, a criação de novas normativas e como aplicá-las. Muitas foram as normativas criadas que foram além da mera regra e que se preocuparam igualmente em oferecerem diretrizes para a compreensão do porque da escola e da construção de uma escola multicultural, para todos, em função das mudanças contemporâneas.

Dentre os principais referenciais normativos que abrigaram este novo conceito, podemos citar dois importantes documentos publicados, um em 2006 e, o outro em 2014, com o seguinte nome: *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione*

153 Com base nestes princípios, as escolas aceitaram as inscrições dos alunos estrangeiros mesmo sem os documentos de identidade, porque a irregularidade não podia impedir o direito à instrução. Além disto, os funcionários escolares não são obrigados a denunciar às autoridades competentes a irregularidade dos alunos que frequentam a escola e que, estão desse modo, exercendo um direito deles. Entretanto, o direito à instrução não implica na regularização nem dos alunos nem dos pais destes. Tr. MN.

*degli alunni stranieri*<sup>154</sup>. Estes documentos nos interessaram em modo particular por dois motivos centrais: o primeiro porque tratam do mesmo período de intervalo de execução de nossos projetos nas escolas, ou seja, de 2006 a 2013 e, o segundo motivo, porque nosso trabalho resultou possível em função, em parte, desta “abertura” das escolas para novas tentativas práticas de projetos que fossem concretas e servissem a todos os protagonistas das escolas.

Le Linee guida offrono indicazioni di percorsi operativi basati sulle migliori pratiche e su esperienze di scuole facilmente trasferibili e sono, quindi, uno strumento di lavoro per i dirigenti scolastici, per gli insegnanti, per i genitori e per gli operatori delle associazioni di settore.<sup>155</sup> (EURYDICE, 2017, s/p).

Na edição de 2006, temos um documento que parte da explicação do novo cenário mundial baseado em uma interdependência econômica, na globalização, rapidez da informação, nos progressos científicos e, em modo muito expressivo, nos movimentos migratórios globais entre continentes e países que fazem das migrações, de pessoas pertencentes a diferentes culturas, um elemento constitutivo de nossas sociedades. Este documento vai declarar, ainda, a convicção das normativas como um válido recurso com indicações também operativas, por exemplo, de como distribuir os estrangeiros pelo território nacional, como recebê-los nas escolas, o ensino da língua italiana a estes, a formação dos docentes, a indicação de matérias pedagógicas sobre o tema etc.

Um dos elementos principais deste documento foi o desenvolvimento da ideia de uma educação intercultural que exige uma integração bilateral, que não se reduz a assimilação do outro, além de propor os meios para alcançá-la:

L'educazione interculturale costituisce lo sfondo da cui prende avvio la specificità di percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri, nel contesto di attività che devono connotare l'azione educativa nei confronti di tutti. La scuola infatti è un luogo centrale per la costruzione e condivisione di regole comuni, in quanto può agire attivando una pratica di vita quotidiana che si

154 Linhas guias para o acolhimento e integração dos alunos estrangeiros. Tr. MN.

155 As linhas guias oferecem indicações de percursos operativos baseados nas melhores práticas e experiências de escolas que possam ser facilmente transferíveis e são, então, um instrumento de trabalho para os dirigentes escolares, para os professores, para os pais e para os operadores das associações do setor.

richiami al rispetto delle forme democratiche di convivenza e, soprattutto, può trasmettere le conoscenze storiche, sociali, giuridiche ed economiche che sono saperi indispensabili nella formazione della cittadinanza societaria. L'educazione interculturale rifiuta sia la logica dell'assimilazione, sia la costruzione ed il rafforzamento di comunità etniche chiuse ed è orientata a favorire il confronto, il dialogo, il reciproco arricchimento entro la convivenza delle differenze.<sup>156</sup> (MIUR, 2006, p. 3-4).

As principais diferenças, entre as edição de 2006 e aquela de 2014, de *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, foram: as disposições referentes aos alunos estrangeiros, em modo de melhor explicar/especificar quem são estes; as normas a seguir nas escolas; a possibilidade de ações e práticas didático educativas; uma nova perspectiva teórico-metodológica para a compreensão dos estrangeiros, com ou sem cidadania italiana; uma mudança do conceito de integração para o conceito de inclusão.

Um tema em destaque, da nova edição de 2014, é aquele dos “não italianos” nascidos na Itália em duas questões principais. A primeira foi o enorme aumento da presença destes nas escolas de todos os níveis. Em 2006, ano em que iniciamos nossos projetos nas escolas, estes eram cerca de 400 mil e, em 2014, ano no qual terminamos nossos projetos, estes alunos eram cerca de 830 mil. Aumento este que pode oferecer-nos a dimensão da problemática escolar que, certamente, não acompanhou este crescimento. A segunda foi a diferenciação e identificação das necessidades entre as segundas gerações de “não italianos” nascidos na Itália e os “novos não italianos” recém-chegados no país nas *Scuole Secondarie di Secondo Livello*, no Brasil, Ensino Médio.

Una forte novità di queste Linee guida, rispetto alla precedente versione del 2006, è l'introduzione del tema della scolarizzazione nel livello secondario superiore e la distinzione fra i bisogni degli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia, e quindi di seconda generazione, e i bisogni degli alunni

156 A educação intercultural constitui a base na qual se inicia a especificação dos percursos de formação destinados aos alunos estrangeiros, no contexto das atividades que devem conotar as ações educativas para todos. A escola é lugar central para a construção comum de regras comuns a todos, enquanto pode agir ativando uma prática de vida cotidiana em respeito às formas democráticas de convivência e, ainda mais, que possa transmitir os conhecimentos históricos, sociais, jurídicos e econômicos que são conhecimentos necessários na formação da cidadania na sociedade. A educação intercultural rejeita seja a lógica da assimilação seja a lógica do reforço à ideia de comunidade étnica fechada e é sim orientada ao confronto, a favorecer o diálogo, um recíproco enriquecimento na convivência das diferenças. Tr. MN.

migranti neo arrivati. Fra le molte cose che sono cambiate in questi ultimi 10 anni salta agli occhi il forte aumento del numero totale degli alunni stranieri con cittadinanza non italiana, che sono quindi nati in Italia ma con entrambi i genitori non italiani. Nel 2005/2006 il loro numero superava appena le 400.000 unità; nel 2014/2015 risultava quasi raddoppiato, raggiungendo circa le 830.000 unità. L'aumento è stato costante e riguarda tutti i livelli dell'istruzione. Da segnalare il numero in rapida crescita degli accessi alle scuole secondarie superiori, fenomeno, questo, dovuto alla progressiva stabilizzazione di gran parte della popolazione immigrata con il conseguente progressivo passaggio al successivo grado dell'istruzione degli alunni stranieri che frequentavano le scuole di base.<sup>157</sup> (EURYDICE, 2017, s/p).

Em síntese, entre os documentos estatísticos e as novas normativas, podemos observar uma colaboração de preocupações e temas, em evidência maior, àquele das segundas gerações ou, como são nominados nos documentos, dos “não italianos” nascidos na Itália. Enfim, as linhas guias estão preocupadas também com a possível segregação na formação destes e, contraditoriamente, no limite percentual de 30% da presença destes em sala de aula, prevista anteriormente no *Circolare Ministeriale* n.2/2010<sup>158</sup>, e que é um problema nas regiões com alta densidade de migrantes. Esta “contradição” é função do enorme numero de alunos “não italianos nascidos na Itália” que iniciam serem considerados em modo diferente àqueles estrangeiros recém-chegados, mas, ao mesmo tempo, estes primeiros devem estar dentro ao limite, indistinto, de 30% de “estrangeiros” nas classes. Questão muito polêmica atualmente.

Outros documentos normativos importantes publicados pelo *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - MIUR* com vários entes colaboradores foram: *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, publicado em outubro de 2007; *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana*, publicado em 2010; *Strumenti d'intervento per*

<sup>157</sup> Uma forte novidade destas Linhas guias, em relação a precedente edição de 2006, é a introdução do tema da escolarização no nível da escola média e a diferença entre as necessidades dos alunos com cidadania não italiana nascidos na Itália, de segunda geração, e as necessidades dos migrantes que apenas chegaram. Dentre as muitas coisas que mudaram nestes últimos 10 anos salta aos olhos o forte aumento do número total de alunos estrangeiros com cidadania não italiana, que nasceram na Itália, e com os dois genitores não italianos. Em 2005/2006 o numero destes era de 400.000 mil unidades; em 2014/2015 resultava mais que duplicada, chegando a 830.000 mil unidades. O aumento foi constante e diz respeito a todos os níveis da instrução. Nota-se o número em rápido crescimento do acesso ao ensino médio, fenômeno, devido à estabilização de grande parte da população imigrante com a consequente passagem progressiva ao nível sucessivo de instrução dos alunos estrangeiros que frequentavam a escola de base.

<sup>158</sup> Circular Ministerial. Tr. MN.

*alunni con Bisogni Educativi Speciali e Organizzazione Territoriale per l'inclusione Scolastica*, publicado em dezembro de 2012; *Indicazioni operative alunni con Bisogni Educativi Speciali*, publicado em março de 2013; *Minori stranieri e diritto all'istruzione e alla formazione professionale*, publicado em março de 2014 etc.

No documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, temos quatro princípios base, alguns já presentes em vários documentos e, outros, de melhor elucidação, sendo: o primeiro, o universalismo entendido como o direito de todos os menores, independentemente da posição de seus pais ou mesmo da presença destes, a inscreverem-se na escola pública; o segundo, a escola italiana é orientada a inserir os alunos de cidadania não italiana em classes “normais, ou seja, não segregação destes mesmo que em nome de uma melhor aprendizagem como, inclusive nas escolas onde trabalhamos em nossos projetos, vimos por diversas vezes ocorrer; o terceiro, a centralidade da pessoa em relação ao outro, ou seja, o incentivo à colaboração e a relação dos alunos em projetos educativos; e, por fim, a base intercultural que entende a escola como portadora de um pluralismo cultural, contrário a qualquer forma de racismo, e de abertura em relação diversidade, ou seja, se trata de assumir a diversidade como um paradigma da identidade da escola:

Adottare la prospettiva interculturale, la promozione del dialogo e del confronto tra culture, significa non limitarsi soltanto ad organizzare strategie di integrazione degli alunni immigrati o misure compensatorie di carattere speciale. Insegnare in una prospettiva interculturale vuol dire piuttosto assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze. Si tratta di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola del pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze, andando ad evidenziare gli elementi di convergenza delle stesse, piuttosto che fissandone rigide divergenze.<sup>159</sup> (MIUR, 2014, pp. 3-4).

159 Adotar a perspectiva intercultural, a promoção do diálogo e do confronto entre culturas, significa não limitar-se somente a organizar estratégias de integração dos alunos imigrantes ou atos compensatórios de caráter especial. Ensinar em uma perspectiva intercultural quer dizer assumir a diversidade como paradigma da identidade da escola, ocasião privilegiada de abertura a todas as diferenças. Trata-se de assumir a diversidade como paradigma da identidade da escola do pluralismo, como ocasião para abrir o inteiro sistema a todas as diferenças, andando a evidenciar os elementos de convergência das mesmas, ao invés de fixar rígidas divergências. Tr. MN.

Todavia, não somente documentos e atividades passadas regulamentam e preocupam a Itália e a Europa em relação aos alunos migrantes, mas também, atividades de pesquisa que visam o futuro, como por exemplo, a importante rede de pesquisa Eurydice, já citada em nosso trabalho, iniciou uma pesquisa inteiramente dedicada ao tema da integração dos alunos migrantes nas escolas na Europa com a publicação prevista para o final de 2018.

Gli argomenti che interessano il rapporto, che riguarda tutti i livelli dell'istruzione, sono molteplici e comprendono: politiche e misure specifiche a sostegno dei bambini e dei giovani provenienti da contesti migratori, come il sostegno linguistico, il supporto alle scuole per il raggiungimento di buoni risultati, il sostegno tra pari attraverso un mentore (*peer mentoring*); politiche e misure specifiche a sostegno degli alunni immigrati appena arrivati, compresa la valutazione dell'apprendimento progressivo, le classi transitorie, la creazione di collegamenti fra i genitori di questi alunni e le scuole; infine politiche e provvedimenti di ordine generale volti a promuovere l'equità, l'istruzione inclusiva, l'educazione e il dialogo interculturale, le politiche e i provvedimenti mirati a rafforzare le competenze degli insegnanti e dei capi di istituto in tutti questi ambiti, ma anche iniziative volte ad aumentare la rappresentanza dei migranti fra i professionisti del mondo educativo. (EURYDICE, 2017, s/p.).<sup>160</sup>

Como afirma um certo ditado popular italiano diz: *Tra il dire e il fare, c'è di mezzo il mare*.<sup>161</sup> Todos estes documentos citados são de grande valor e, até pela quantidade de contínuas publicações, demonstram a importância da temática e da “dor” nacional em relação a uma complexidade que encontra mais palavras/textos que soluções. Talvez porque a questão não seja da ordem de uma possível solução como buscamos, teórica e praticamente, de elucidar através de nossas experiências nas escolas.

Como pudemos observar, através da citação inicial de Dulcio Demetrio e de

160 Os argumentos que interessam esta pesquisa, que interessam todos os níveis da educação, são múltiplos e compreendem: políticas e atos específicos a sustento das crianças e jovens provenientes dos contextos migratórios, como o auxílio linguístico, o suporte nas escolas para o conseguimento de bons resultados, o auxílio entre pares através de um mentor (*peer mentoring*); políticas e atos específicos em auxílio dos alunos imigrantes que apenas chegaram, inclusive a avaliação da aprendizagem progressiva, de classes transitórias, a criação de relações entre os pais destes alunos e as escolas, enfim políticas e procedimentos de ordem geral a fim de promover a equidade, a educação inclusiva, a educação e o diálogo intercultural, as políticas e os procedimentos mirados a reforçarem as competências dos docentes e dos diretores das escolas em todos estes âmbitos, mas também iniciativas de aumentar a representação dos migrantes entre os profissionais do mundo educativo. Tr. MN.

161 Entre o dizer e o fazer, existe um mar no meio. Tr. MN.



todos os documentos acima citados, o contexto italiano na contemporaneidade é inegavelmente multicultural:

È un dato di fatto che il fenomeno multiculturale, nel nostro paese, abbia raggiunto dimensioni rilevanti e pervada ormai l'intera società. In tale contesto, esso oltre alle necessità etiche del rispetto e dell'accettazione delle culture d'origine, richiede il reale compimento di una generale accettazione dei valori fondanti i concetti di accoglienza e di inclusione, intesi come espressione del passaggio da una realtà multiculturale ad una voluta convivenza interculturale.<sup>162</sup> (EPASTO, 2014, p. 61)

Contudo, precisamos fazer uma distinção entre o expressivo número de migrantes na Itália, muitos de segunda geração nascidos na Itália, e o fato de ser um país “multicultural”. A primeira não é sinônimo imediato da segunda. Ter estatisticamente um grande número percentual de migrantes não faz da Itália “multicultural”. São necessários projetos político-educativos para que esta passagem ocorra. Eis o porque é importante compreendermos, antes de mais nada, a necessária distinção dos termos *Multiculturalità* e *Multiculturalismo*, e ainda, *Intercultura*<sup>163</sup>:

La multiculturalità definisce un dato di fatto: la compresenza di culture diverse entro una società; l' interculturalità descrive invece uno specifico "progetto" di interazione entro una società multiculturale; essa sostiene la necessità del dialogo fra culture diverse; il multiculturalismo indica non solo il riconoscimento di differenze culturali di due comunità unite attraverso una forma di federalismo, come è avvenuto in Belgio fra la comunità vallone e quella fiamminga, ma una concezione nuova dei rapporti fra lo Stato e le minoranze culturali.<sup>164</sup> (INDIRE, 2005, s/p).

162 É uma realidade que o fenômeno multicultural, no nosso país, tenha chegado a dimensões relevantes e perpassa a inteira sociedade. Neste contexto, além da necessidade ética do respeito a da aceitação à cultura de origem, é necessário o real cumprimento de uma geral aceitação dos valores fundadores e conceitos de acolhimento e de inclusão, entendidos como expressão da passagem de uma realidade multicultural para uma desejada convivência intercultural.

163 Multiculturalidade, Multiculturalismo e Intercultura.

164 A multiculturalidade define um estado de fato: a co-presença de culturas diferentes dentro de uma sociedade; A interculturalidade ao invés descreve um específico “projeto” de interação dentro uma sociedade multicultural; esta defende a necessidade de um dialogo entre as diversas culturas; o multiculturalismo indica não somente o reconhecimento das diferenças culturais de duas comunidades unidas através uma forma de federalismo, como ocorreu na Bélgica entre a comunidade *vallone* e aquele *fiamminga*, mas uma concepção nova das relações entre o Estado e as minorias culturais. Tr. MN.

Infelizmente, apesar do trabalho de intercultura dos últimos anos, a percepção dos italianos em relação a presença estrangeira não é positiva e nem têm melhorado no tempo.

Nos últimos anos alguns dados são muito preocupantes sobre racismo e rejeição dos estrangeiros na Europa e na Itália. Em 2011 o *Istituto Nazionale di Statistica* publicou um documento denominado *I migranti visti dai cittadini residenti in Italia* onde podemos constatar que para cerca de 62,5% dos italianos os estrangeiros eram considerados “*troppi*”<sup>165</sup> na Itália. (ISTAT, 2011, s/p). Em 2016, se constatou que a Suíça tem o maior percentual de migrantes com 23,8%, seguida da Áustria com 12,4%, Irlanda com 11,8% e a Bélgica com 11,3%. Estes dados devem ser interpretados com base na lei de cidadania que vigora no país, por exemplo, a França que tem um índice de migrantes de 6,3% porque adere à lei *ius soli*, ou seja, quem nasce em seu território é cidadão francês.

O que é interessante é o fato da Itália ter um percentual de migrantes de 8,3%, ou seja, é o oitavo país na Europa em número de migrantes, contudo tem um primado que nos faz bem percebermos o quanto este país ainda carece muito trabalhar para se transformar em “multicultural”. A Itália, segundo o *Pew Research Center*, é o primeiro país na Europa em rejeição quanto a seus habitantes nômades com um índice de 86%, islâmicos com índice de 61% e de hebreus com taxas de 21%. Sobre a presença dos migrantes no geral, o CENSIS – *Centro Studi Investimenti Sociali*<sup>166</sup>, em uma sua pesquisa sobre a percepção dos italianos em relação aos estrangeiros em 2016 era a seguinte:

Il Censis rileva che appena il 17,2 % degli italiani afferma di trovare “comprensione” e di avere un approccio “amichevole” nei confronti degli immigrati; quattro italiani su cinque si dividono invece tra “diffidenza” (60,1%), “indifferenza” (15,8%) e “aperta ostilità” (6,9%), mentre due italiani su tre (65,2%) pensano che gli immigrati in Italia siano semplicemente troppi.<sup>167</sup> (FOCUS IMMIGRAZIONE, 2016, p. 4).

165 Muitos. Tr. MN.

166 Centro de Estudos Investimentos Social. Tr. MN. Este é um instituto italiano de pesquisa socioeconômica, muito reconhecido academicamente pelas suas pesquisas, fundado em 1964.

167 O Censis relewa que apenas 17,2 % dos italianos afirmam terem “compressão” e de terem uma relação “amigável” com os imigrantes; quatro italianos entre cinco se dividem entre a “desconfiança” (60,1%), e a “indiferença”(15,8%) e a “aberta hostilidade” (6,9%), enquanto dois entre três italianos (65,2%) pensam que os imigrantes na Itália sejam excessivos.

É indispensável ainda declararmos outra importante distinção e, também, possível relação, entre duas temáticas que não podem ser misturadas: a primeira é a da crise da escola na Itália e a segunda é da escola multicultural na Itália. Elas não são sinônimos nem menos a crise na escola hoje pode ser considerada um resultado da presença estrangeira nesta. A escola italiana já estava em crise, do ponto de vista de sua função social, anteriormente à chegada dos migrantes. Em grande parte, foi quando esta escola se transformou em “escola para todos”, ou seja, escola destinada às massas, que suas dificuldades de: estrutura; formação docente; identidade; etc., iniciaram a serem relatadas. (CRIVELLARI, 2004, p. 20-26.)

É em sua característica “democrática”, de inclusão dos excluídos, que se iniciaram as dificuldades em tratar com o diverso, em outras palavras, a diversidade dos discentes tornou mais complexa a homologação dos mesmos. A primeira dicotomia foi aquela entre camponeses e cidadãos, questão esta abordada por Dom Milani em sua Escola de Barbiana<sup>168</sup>; depois entre pobres e ricos; sucessivamente entre italianos do norte e aqueles do sul<sup>169</sup> e hoje, entre italianos e não italianos.

Certamente que a presença dos migrantes trouxe novas complexidades à escola, mas não podemos atribuir, em uma conexão imediata, a crise escolar à presença dos “não italianos”. Aliás, é necessário ressaltarmos nossa convicção de que a escola, já em crise, ao receber os migrantes têm uma ulterior oportunidade, por meio da discussão multicultural, de afrontarem o seu grande dilema aporético e de sua capacidade, ou incapacidade, de abertura ao diverso como um valor. A presença dos migrantes radicalizou sim a necessidade, já pré-existente, de uma re-significação da escola e de sua educação que necessita de objetivos para que se concretize. Franco Cambi, noto pedagogo italiano e professor em pedagogia general na *Università di Firenze*, vai discutir esta questão, dentro do âmbito de uma pedagogia intercultural, como a necessidade de uma formação que produza uma

168 A Escola De Barbiana, fundada por Dom Milani em 1956 na Itália, trabalhava com a inclusão dos alunos camponeses e, com métodos pedagógicos novos como, por exemplo, o trabalho com a linguagem dos camponeses e currículos adaptados às suas necessidades, conseguir um enorme melhoramento nos alunos considerados de categoria inferior. Tr. MN.

169 Questão conhecida, até hoje, como questão Meridional em referência ao lugar de proveniência de uma pessoa. Tr. MN.

*forma mentis interculturale*, ou seja, a formação de uma mente pós etnocêntrica e dialógica predisposta à aquisição de novos paradigmas de conhecimento:

L'Intercultura, però, è soprattutto la formazione di una nuova *forma mentis*, post-etnocentrica, dialogica, aperta all'ascolto e all'incontro, destrutturata rispetto ai suoi pregiudizi, rivolta al meticciamiento visto come una risorsa. Tale mentalità è ardua nella sua costituzione e nel suo mantenimento. (...) La *forma mentis* interculturale, poi, nasce dalla pratica, ha bisogno di pratiche – e pratiche sociali - per attivarsi, per decantarsi e rendersi attiva. Pratiche diffuse, capaci di trasformare la stessa comunicazione sociale (...) attivano processi rivolti a creare conoscenza, convivenza e accordo tra soggetti di culture diverse, ma partendo da quel dispositivo, cognitivo ed etico, della mentalità interculturale, che è sì il prodotto di tali pratiche, ma che deve innervarle fin dal loro avvio e certamente sempre orientarle.<sup>170</sup> (CAMBI, 2006, pp. 108-109).

A intercultura pode, em suas práticas, ser um dos elementos que auxiliará a escola em descobrir um novo modo de convivência das diversidades e produção de um conhecimento que produz novos conhecimentos para “italianos e não italianos”.

#### **4.3.4. A Scuola Media italiana (Ensino Fundamental II)**

Um primeiro esclarecimento indispensável, para que não confundirmos os significados ao que estamos nos referindo, diz respeito às diferentes terminologias utilizadas entre Itália e Brasil em relação aos níveis escolares. A *Scuola Secondaria di Primo Grado* ou, como é nominada no cotidiano, a *Scuola Media* italiana corresponde ao atual Ensino Fundamental II no Brasil, ou seja, os alunos da 6° a 9° séries. Embora já mencionado, lembramos que se trata de uma escola obrigatória e publica que faz parte do sistema escola italiano. Ela tem a duração de 3 anos e, normalmente, vai dos 11 aos 13 anos de idade. Em nossa escrita utilizaremos sempre o termo em italiano, *Scuola Media*, por ser este muito importante por

<sup>170</sup> A intercultura, porém, é acima de tudo a formação de uma nova forma, pós-etnocêntrica, aberta à escuta e ao encontro com o outro, desestruturada em relação a seus preconceitos, direcionada ao mestiço como uma competência. Tal mentalidade é difícil em sua constituição e em sua manutenção. (...) A forma mentis intercultural, nasce da prática, necessita de práticas – e práticas sociais – para ativar-se, para depurar-se e render-se ativa. Práticas difusas, capazes de transformar a própria comunicação social (...) iniciam processos destinados a criarem conhecimento, convivência e acordos entre sujeitos das diversas culturas, mas partindo daquele dispositivo, cognitivo e ético, das mentalidades interculturais, que é sim o produto de tais práticas, mas que deve incentivá-las desde o início delas e, certamente, sempre orientá-las. Tr. MN.

explicitar um “media”, ou seja, um evento entre uma coisa e outra que é já parte da problemática de nossos projetos nesta escola.

Mas qual é o significado/identidade que este tipo de escola, *La Scuola Media*, tem hoje na Itália? Giancarlo Cerini, Dirigente Técnico *dell’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna*<sup>171</sup>, definiu a escola media como uma “*terra di mezzo*”<sup>172</sup>, sem identidade ou finalidade.

È pur vero che la scuola media, scuola di mezzo, è da molti anni alla ricerca di una sua incerta identità, attratta dalla scuola superiore (il piano alto della “secondaria”), ma poi richiamata alla comune appartenenza alla scuola di base (il c.d. “primo ciclo” dell’istruzione). L’alternarsi di diverse denominazioni (scuola, di volta in volta, media, secondaria I grado, del primo ciclo, di base) suggella questa sindrome pirandelliana, nella non risolta ambiguità della sua secondarietà, di accesso ai saperi formali e al pensare per modelli – o di completamento della formazione primaria, quindi di consolidamento dell’alfabetizzazione strumentale.”<sup>173</sup> (CERINI, 2009, p.1)

Questão interessante porque nos oferece elementos úteis para avaliarmos a complexidade *da Scuola Media* que, frequentemente, é interpretada como um período de passagem da infância à vida adulta através do período da adolescência, intensificando-se a ideia de “terra do meio”. Contudo, em nossa apreciação, a questão identitária nas escolas não se refere somente *a Scuola Media* como se fosse, metaforicamente, uma espécie de jovem em crise. São as políticas e as relações psicossociais utilizadas na construção de uma *scuola media* com um seu significado próprio é que farão desta, ou não, uma escola como um rito de passagem.

Não é uma essência, uma característica a priori. Inclusive porque a própria adolescência, real ou metafórica, não é uma “passagem” de um estágio a um outro sucessivo, e sim um momento existencial com características próprias. Não é

171 Dirigente Técnico da Secretaria Escolar Regional da *Emilia-Romagna*. Trad. MN.

172 Terra do meio. Tr. MN.

173 É mesmo verdade que a escola média (Ensino Fundamental II no Brasil), escola do meio, faz anos que busca uma sua identidade, atraída pela escola superior (Escola Média no Brasil – O andar alto das escolas “secundárias”), chama ao comum pertencimento de uma escola de base (o c.d. primeiro ciclo da instrução). Ao mudar diversas denominações (escola, de vez em vez, média, secundaria de I grau, do primeiro ciclo, de base). Marcas esta síndrome Pirandelliana, na não resolvida ambiguidade de sua secundariedade, do acesso aos saberes formais e ao pensar por modelos – o de complemento da formação primária, da consolidação da alfabetização.

problema ou uma fase de incômodos, mas sim, uma condição cognitiva, psicológica e relacional com a qual interagir.

A *Scuola Media* acabou sendo interpretada como algo que está entre o ensino infantil e o ensino preparatório para a universidade. O ensino infantil encontra sua “identidade” no exercer sua função de segunda socialização. Já o ensino preparatório à universidade, de avio à vida adulta, prepara-o para exercer algo na sociedade. Eis o porquê da analogia da *scuola media* como terra do meio ou a adolescência em busca de uma “identidade”. Certamente que esta escola trabalha com jovens e cronologicamente se encontra entre a escola da infância e aquela preparatória para a universidade, mas, o seu significado pode ser múltiplo e construído através de seus protagonistas, incluindo os próprios jovens, na descoberta quotidiana do porque da escola. Ou seja, ela não necessita ser uma escola considerada “terra de ninguém”.

Fato é que em 2009, para termos uma ideia da importância numérica, o percentual de insucesso nesta escola era em torno dos 40% com graves problemas de aprendizagem nas matérias consideradas fundamentais como língua italiana e matemática. A questão certamente é complexa e multifatorial. Estruturalmente, já é célebre, a diferença Norte-Sul na Itália onde temos um norte desenvolvido e um sul subdesenvolvido. Contam também, em relação aos discentes, a diferença de origem familiar e questões culturais. Em relação aos docentes, podemos lembrar que se trata da escola com mais alto índice de professores com idade média elevada. O modelo organizativo escolar é aquele de trinta anos atrás com um curriculum desatualizado e excesso de docentes/matérias. (Ibidem.,).

Em 11 de fevereiro de 2011, na sede da importante editora universitária *Laterza* em Roma, à presença do então ministro da Pública Instrução Mariastella Gelmini, foi apresentado o terceiro *Rapporto sulla Scuola in Italia 2011* da *Fondazione Agnelli*<sup>174</sup>, inteiramente dedicado à *scuola media* na Itália, em que a mesma vem considerada o elemento frágil do sistema educativo obrigatório na Itália. Este relatório chegou à conclusão, através de diversas revelações internacionais, das subsequentes questões discentes: de que há uma queda na aprendizagem na

174 Relação Sobre a Escola na Itália 2011. Fondazione Agnelli, Editore Laterza, 2011. Tr. MN.

passagem da escola da infância para a escola media; de que as famílias com dificuldades socioeconômicas são aquelas que apresentam maiores problemáticas nos estudos e acabam ou atrasando ou desistindo dos estudos (FONDAZIONE AGNELLI, 2011).

Já no que diz respeito aos docentes, este relatório constatou as seguintes problemáticas: a idade media dos docentes desta escola é de 52 e com muitos docentes com mais de 58 anos; o 35% dos docentes mudam com frequência de escola de um ano para o outro com evidentes problemas de continuidade pedagógica e de construção de uma relação com seus discentes; os docentes não se sentem preparados para desempenharem a docência nas atuais condições da escola.

Este importante estudo se preocupou também em oferecer algumas sugestões para afrontar as questões acima mencionadas. Dentre estas sugestões temos: a atualização da oferta pedagógica e didática; possibilitar um maior tempo dos discentes na escola para realização de atividades no período da tarde que não sejam estreitamente ligadas à sala de aula; uma maior atenção à capacidade em projetar em modo colaborativo dos docentes; reavaliação do predomínio das lições frontais com a necessidade da utilização de novas técnicas como o *cooperative learning*<sup>175</sup>; pensar em disciplinas que sejam mais essenciais aos discentes e, sobretudo, enfatizando a necessidade de uma formação docente considerada insuficiente.

A importância da compreensão do tema da formação docente na Itália é importante para o desenvolvimento de nossa tese, pois, na perspectiva do sócio construcionismo e da teoria dos sistemas, as questões relacionadas com o mundo dos docentes fazem parte do mundo dos discentes e vice-versa. A formação docente é um tema constante sobre a problemática das escolas hoje na Itália, contudo, esta não pode ser confundida com a ideia da preparação docente. A escola na Itália tem, normalmente, docentes provenientes de universidades excelentes e com uma

<sup>175</sup> *Cooperative learning* tem o objetivo de melhorar a aprendizagem escolar através do trabalho cooperativo entre os alunos. Seu pressuposto teórico é de que para enfrentarmos o mundo complexo da atualidade não bastam recursos individuais o de matriz de competição. A cooperação é uma formação escolar necessária.

formação acadêmica suficiente em termos de conhecimentos acumulados. No entanto ser “formado” academicamente não quer dizer necessariamente que um docente seja apto, esteja “preparado” à relação necessária para a sala de aula. O título acadêmico não é suficiente como preparo para afrontar a construção relacional em sala de aula, é necessária uma aquisição de competências específicas. (LUZZATTO, 2001).

Em março de 2000 na cidade de Lisboa, em Portugal, o Conselho Europeu elaborou um documento com o objetivo estratégico de incrementar sua economia com base no desenvolvimento de um conhecimento mais competitivo e dinâmico em todos os seus países membros, como a Itália:

Diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale. (PARLAMENTO EUROPEO, s/d, s/p.).<sup>176</sup>

A ideia de que o crescimento econômico deva ser associado diretamente a qualidade dos conhecimentos e aos investimentos neste setor oferece à formação um lugar privilegiado de preocupação e investimentos econômicos. Hoje, sabemos que a “*Strategia di Lisbona*”, mesmo se foram fatos progressos, em parte, não conseguiram seus objetivos. No site da Comunidade Europeia podemos encontrar o documento de avaliação e das complexidades que surgiram no decênio 2000-2010 deste projeto. (Ibidem.).<sup>177</sup>

Contudo, esta experiência deu ainda mais força ao projeto até o final de 2020 dando um forte indicativo de investimento sobre a formação permanente e seus conceitos fundamentais como, por exemplo, o conceito de *competenze chiavi*<sup>178</sup>. Termo este relativo às competências chaves para a aprendizagem permanente, entendida como o resultado da combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes oportunas a seus determinados contextos, descrito no texto

176 Transformar-se em uma economia baseada sobre o conhecimento mais competitivo e dinâmico do mundo, em condição de realizar um crescimento econômico sustentável com novos e melhores empregos e uma maior coesão social. Tr. MN.

177 Comissão Europeia. Tr. MN.

178 Competências chaves. Tr. MN.



*Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio*, publicado em 18 de dezembro de 2006:

Il termine “competenza” è stato, infatti riferito a una “combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto”. Allo stesso tempo, le “competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione.”<sup>179</sup> (PARLAMENTO EUROPEO, 2006, s/p).

A ideia da competência como algo fundamental para o desenvolvimento humano, inclusive aquele econômico, deve ser bem entendida pois este termo se presta a uma infinidade de interpretações. Em nosso trabalho, baseado no Construcionismo Social e na Teoria Sistêmica Relacional, a natureza relacional da construção das “competências” é a base para o desenvolvimento também pessoal.

No caso dos docentes, não são suficientes somente os conhecimentos e as competências destes para um bom exercício da profissão. Para verificarmos este limite basta observarmos a quantidade de docentes extremamente competentes academicamente e em dar aulas, mas que se encontram em dificuldade no administrar as novas situações de complexidade nos institutos escolares. É necessário que conhecimentos e competências sejam construídos conjuntamente nas relações humanas com discentes, pais, colegas de trabalho, colaboradores da escola etc.

A diferença entre o termo “competência”, como sinônimo de uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes apropriadas ao contexto, e o termo “competências chaves”, sinônimo daquelas atitudes das quais todos necessitamos para a realização e o desenvolvimento pessoal em sociedade, é fundamental para melhor especificarmos do que estamos falando quando dizemos “competência”. Contudo não resolvem a questão de como estas “competências chaves” podem entrar em ação.

179 O termo “competência” foi, de fato, referido a uma “combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes apropriadas ao contexto”. Ao mesmo tempo, as competências chaves são aquelas das quais todos necessitam para a realização e o desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa, a inclusão social e o emprego. Tr. MN.

Le Boterf, estudioso francês reconhecido internacionalmente na área de formação profissional, elaborou um modelo sistêmico sobre a construção das competências muito pertinente ao nosso estudo. Para este autor, as competências não são entendidas como qualidades possuídas por um determinado sujeito e sim, o resultado de uma interação entre o sujeito e um determinado contexto. Desse modo, a formação dos docentes, pode sim ser baseada nas competências chaves desde que estas não sejam entendidas como algo resultante de um conhecimento “instrumental” do saber ou do agir que prescindia das relações humanas. (LE BOTERF, 2008). Hoje a questão é ainda mais complexa em função da necessidade do desenvolvimento, por parte das instituições escolares e seus docentes, o desenvolvimento de uma capacidade relacional inclusive intercultural. Se a situação já era difícil anteriormente nas escolas, hoje ela é mais complexa ainda.

Enfim, a pergunta que nos colocamos ao realizarmos nossos projetos nas *Scuole Medie*, também com os docentes, foi: como construímos competência relacional em modo relacional? Lembrando que falar de relação não é relacionar-se. Podemos falar em projeto sistêmico relacional sem jamais perpetrarmos na prática princípios relacionais. Nosso trabalho foi o de construir socialmente narrativas capazes de incluírem a dialética da desconstrução/construção entendida como uma competência chave. O docente que pensa em “aplicar” suas competências chaves, em qualquer contexto ou momento histórico, considerando-as anteriores às relações que podem, de fato, construir competências, se engana muito. O constituir e o constituinte são conjuntamente parte da formação existencial que docentes necessitam para o próprio ato de construírem competências chaves.

## CAPITULO V – 7 ANOS NA ITÁLIA DE PROJETOS NAS *SCUOLE MEDIE*

*“Nel regno degli esseri viventi non esistono cose, ma solo relazioni.”<sup>180</sup>*

*(Gregory Bateson)*

A epígrafe acima de Gregory Bateson pode sintetizar o que foi nosso trabalho nas escolas italianas. Neste capítulo VI, procuramos apontar como nasceram nossos projetos, tradução da palavra *progetti*, que são as concepções realizadas anteriormente à fase “prática” de um percurso educativo. As escolas italianas mantêm diversos projetos que somam às suas iniciativas psicopedagógicas realizadas pelos seus docentes. Os nossos projetos fizeram parte, por longos anos e sempre através de seleção pública, do *Piano della Offerta Formativa, Progetti d’Integrazione della Persona*<sup>181</sup> que toda escola necessita apresentar anualmente ao *Ministero della Istruzione, dell’Università e della Ricerca*. (ver ANEXO 1, p. 225.).

### **5.1. Nossos Projetos nas *Scuole Medie***

Após termos dado uma sinopse sobre temas como: a educação e a escola; a relação de crise nestas duas; a escola na Itália em seus aspectos históricos e contemporâneos; a escola e o multiculturalismo em seus entendimentos normativos na Itália e Europa; a escola média italiana em suas questões identitárias e a formação de seus docentes. Agora pretendemos dar continuidade em nosso trabalho especificando nossos projetos concretos de atual profissional na qualidade de psicólogo em projetos de integração social destinados às *Scuole Medie*, onde trabalhamos, e seus protagonistas principais: migrantes de segunda geração, nascidos na Itália e no exterior, mas todos sem a cidadania italiana; docentes,

180 No mundo dos seres vivos não existem coisas mas somente relações. Tr. MN.

181 Plano da Oferta de Formação Anual, Projetos de Integração das Pessoas. Tr. MN.

genitores dos alunos; colaboradores escolares etc. Antes da especificação dos projetos observemos um pouco das estáticas sobre o tema.

## **5.2. Um Pouco de Estatística com Reflexão**

Os dados estatísticos, fora do contexto discursivo onde foram produzidos, não nos interessam. Contudo, quando a estatística é utilizada de modo a iniciar um discurso mais complexo, ela é necessária para termos uma ideia tangível das questões sociais das quais discorreremos. Desse modo, estatisticamente, nos utilizaremos mais uma vez de duas publicações do *Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca*, intituladas *Alunni Con Cittadinanza Non Italiana, Rapporto Nazionale*, publicados em 2016 e, sua primeira versão, em 2006. A importância destes dois documentos é a abrangência nos anos, os momentos históricos nos quais foram escritos e, as possíveis análises sociais que proporciona. Em relação à ampla abrangência, esta é de uma de uma década de pesquisa que, na realidade, colocaram em evidência mais de uma década, pois a versão de 2006 faz indagações dos anos precedentes a estas datas, que pode muito nos auxiliar na compreensão do fenômeno das segundas gerações nas escolas italianas. Em relação aos momentos históricos, a versão de 2006 é resultado da enorme preocupação numérica da imigração na Itália e, veremos isto a seguir, o momento histórico da segunda versão de 2016 é aquele de uma certa “acomodação” do tema, no sentido do “sobressalto” que começar a passar e, as análises começam a abranger números e sociologia dos números onde o tema das segundas gerações têm uma importância maior. Podemos afirmar que, finalmente, a Itália começa entender o seu futuro “mestiço”, mesmo se a contragosto.

### **5.2.1. Estatística Europeia e Nacional – Itália**

Conhecemos o fato, já citado antes, de que a Itália foi, na Europa, um dos maiores países de emigração e que somente na metade dos anos 60 do século XX é que o país começa a ser meta dos fluxos de imigração dos países “em desenvolvimento”. Em passo acelerado estes migrantes foram chegando, muitos

destes homens que, posteriormente, trouxeram suas mulheres e filhos em um primeiro momento e, posteriormente, iniciaram a conceberem os “novos” filhos na Itália. (ZEHRAOUI, 1995). Isto levou o país a confrontar-se, em suas escolas, com um crescente número de menores estrangeiros, os filhos dos migrantes ou migrantes da segunda geração, ou ainda, como na atual denominação, os filhos dos migrantes, nascidos ou não na Itália, menores “cidadania não italiana”. Só para termos uma ideia, no ano escolar 1996/97 o número destes alunos nas escolas italianas era de 59.859 e, no ano escolar 2007/08 este número subiu para 574.133 alunos (MIUR, 2009). Ou seja, nesta década entre os anos 1996/97 a 2006/07, o número destes alunos praticamente se multiplicou por 10 vezes. Os nossos projetos, objeto desta tese, iniciaram-se exatamente no ano escolar 2006/07, neste contexto de enorme complexidade e dificuldade, e com o signo de uma emergência. Inclusive, neste contexto, podemos compreender o susto e óbvia total inadequação escolar para responder, naquele momento, a esta enorme afluência. Lembrando que, até por questões legais, foi e é a escola que, tinha e tem o desafio da recepção destes menores. Desse modo, ela se transformou rapidamente na principal instituição de políticas de “integração” dos filhos dos migrantes.

Em nossa primeira tabela, podemos verificar o ritmo da chegada destes novos alunos nas escolas a partir do ano escolar 2001/02:

**Tab. 1.1 - Alunni con cittadinanza non italiana per ordine e grado di scuola. Serie storica**

Anno scolastico	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado
2001/02	196.414	39.445	84.122	45.253	27.594
2002/03	239.808	48.072	100.939	55.907	34.890
2003/04	307.141	59.500	123.814	71.447	52.380
2004/05	370.803	74.348	147.633	84.989	63.833
2005/06	431.211	84.058	165.951	98.150	83.052
2006/07	501.420	94.712	190.803	113.076	102.829
2007/08	574.133	111.044	217.716	126.396	118.977
2008/09	629.360	125.092	234.206	140.050	130.012
2009/10	673.800	135.840	244.457	150.279	143.224
2010/11	710.263	144.628	254.653	157.559	153.423
2011/12	755.939	156.701	268.671	166.043	164.524
2012/13	786.630	164.589	276.129	170.792	175.120
2013/14	802.844	167.650	283.233	169.780	182.181
2014/15	814.187	167.980	291.782	167.068	187.357

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur e Astat

182

Tabela 1. Alunos com cidadania não italiana por ordem de grau escola. Série histórica. (MIUR, 2016, p. 18).

182 Alunos com cidadania não italiana por ordem de grau escola. Série histórica.

Aqui temos uma comparação, entre os anos de 2001/02 até 2014/15, da presença de alunos com cidadania não italiana nas escolas de todos os níveis na Itália. Nesta tabela podemos observar um incremento de grande relevância entre anos 2001/02 até 2014/2015, pois, nestes, temos um incremento nas inscrições dos alunos estrangeiros que vai de 196.414 alunos para 814.187, ou seja, vai de 2,2% a 9,1% da inteira população escolar. (MIUR, 2016, p. 17). Isto pode muito bem nos oferecer uma ideia do que representou, em termos de desafio e complexidade, para a sociedade e, em particular modo, para a escola italiana.

Considerando o acréscimo dos estrangeiros como um todo e, analisando seu crescimento diferente em cada nível escola, podemos observar este foi maior nas *Scuole Secondarie di Secondo Grado* enquanto que, nos outros níveis de educação, o crescimento foi compatível com o crescimento da imigração. Este dado é muito relevante ao tema de nossa tese porque coloca em evidência, uma outra vez, as segundas gerações em sua complexidade pois esta diferença de crescimento na *Scuole Secondarie di Secondo Grado* se deve próprio ao crescimento da segundas gerações inclusive por reaproximação familiar:

Se, per lungo tempo, nelle analisi statistiche si è rimarcata la scarsa presenza degli stranieri nel secondo ciclo di istruzione, a fronte di una sovrarappresentazione della popolazione immigrata delle fasce d'età infantili, attualmente questa situazione si è modificata grazie all'aumento delle seconde generazioni all'interno del sistema di istruzione italiano, oltre che mediante il continuo arrivo di adolescenti per ricongiungimento familiare.<sup>183</sup> (Ibidem., p. 18).

Em nossa segunda tabela, a seguir, podemos observar uma primeira constatação muito importante sobre a dinâmica do número de estrangeiros nas escolas italianas comparado ao número de alunos entre os anos 2009/10; 2011/2012; 2013/14 e 2014/2015.

183 Se, por longo período, nas análises estatísticas se enfatizou a presença dos estrangeiros no segundo ciclo da instrução, diante de uma supra representação da população imigrante na faixa de idade infantil, atualmente esta situação se modificou graças ao aumento das segundas gerações no interno do sistema de instrução italiano, além da continua chegada de adolescentes para a reaproximação familiar.

**Tab. 1.3 - Popolazione scolastica per cittadinanza. A.s. 2009/10, 2011/12, 2013/14, 2014/15**

A.s.	V.a.			V.%			Numeri indice Base 2009/10=100		
	Stranieri	Italiani	Totale	Stranieri	Italiani	Totale	Stranieri	Italiani	Totale
2009/10	673.592	8.283.493	8.957.085	7,5	92,5	100,0	100	100	100,0
2011/12	755.939	8.204.227	8.960.166	8,4	91,6	100,0	112	99	100,0
2013/14	802.785	8.117.329	8.920.114	9,0	91,0	100,0	119	98	99,6
2014/15	814.187	8.058.397	8.872.584	9,2	90,8	100,0	121	97	99,1

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur e Astat

Tabela 2. População escolar por cidadania. Ano Escolar 2009/10, 2011/2012, 2013/14, 2014/2015. (Ibidem., p. 19)

Nesta tabela, vemos duas tendências: a primeira diz respeito ao aumento da presença dos estrangeiros no decorrer dos anos nas escolas e, ao mesmo tempo, a estabilidade ou leve diminuição dos alunos italianos. O crescimento do número de alunos não italianos nas escolas já vinha sendo notícia de crônica jornalística na Itália e, esta concentração somada a já pré-existente intolerância pela percepção da presença do “outro”, vão acabar gerando grande tensão social com alguns casos de verdadeira xenofobia. Dentre os numerosos exemplos temos aquele na escola *Filippo Traina di Vittoria* na cidade de *Ragusa* do ano escolar de 2010/2011 onde sete pais italianos, não desejando que seus filhos estivessem com quatorze colegas estrangeiros de classe, solicitaram a transferência de seus filhos da escola declarando: “*sono sporchi, non li vogliamo accanto ai nostri bambini*”<sup>185</sup>. (LA REPUBBLICA, 2009, s/p.)

Estas classes escolares com grande presença dos estrangeiros serão chamadas de “*classi ghetto*”<sup>186</sup>. O *Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca*, para afrontar esta situação, vai editar a Circular n° 2 de 8 de janeiro de 2010, limitando da presença estrangeira nas classes em 30% com a finalidade de evitar estes “guetos” e seus derivados conflitos sociais.

Per la distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana tra le scuole e la formazione delle classi, il numero degli alunni con cittadinanza non italiana presenti in ciascuna classe non potrà superare di norma il 30% del totale degli iscritti, quale esito di un’equilibrata distribuzione degli allievi con

184 População escolar por cidadania. Ano Escolar 2009/10, 2011/2012, 2013/14, 2014/2015. Tr. MN.

185 Eles são sujos e não os queremos ao lado de nossas crianças. Tr. MN.

186 Classes gueto. Tr. MN.

cittadinanza non italiana tra istituti che insistono sullo stesso territorio.<sup>187</sup> (MIUR, 2010, pp. 4-5).

O limite dos 30% parece ter sido mais uma lei direcionada a percepção política dos italianos em relação a uma determinada orientação política do que uma possível “solução” a situação da presença dos estrangeiros nas escolas, a dificuldade pedagógica e a intolerância racial italiana. Este limite, em alguns casos, se tornou inútil e inaplicável muito em função da não homogeneidade da distribuição dos “não italianos” na Itália, pois:

La gran parte dei Paesi e delle Città italiane non ha un problema del genere in quanto o ha pochi stranieri residenti oppure ha strutture ricettive con numeri che permettono una distribuzione equa degli stranieri delle classi; alcuni quartieri in alcune città italiane invece sono abitati quasi solo da stranieri e le scuole di riferimento ne accolgono moltissimi. [...] I minori obbligati espulsi dalle scuole per superamento del tetto del 30% dove vanno? Chi decide quali stranieri accettare e quali no?.<sup>188</sup> (EDUCAZIONE&SCUOLA, s/d, s/p.).

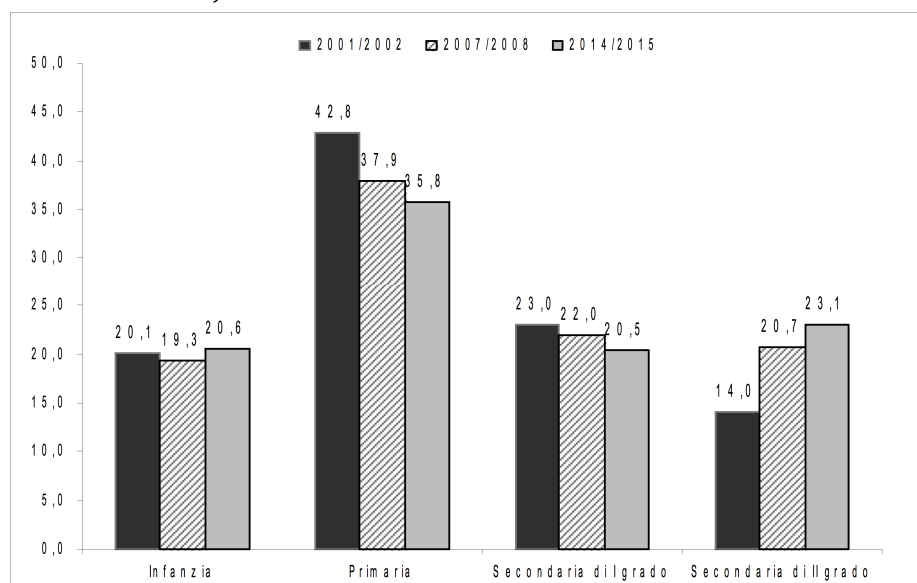
Nesta outra tabela abaixo, temos a distribuição dos alunos com cidadania não italiana nos diversos níveis escolares em três momentos: 2001/02; 2007/2008 que é praticamente quando iniciamos nossos projetos nas escolas e, por fim, 2014/15 que é quando terminamos estes projetos.

187 Para a distribuição dos alunos com cidadania não italiana nas escolas para a formação das classes, o número dos alunos com cidadania não italiana presentes nas classes não poderá superar os 30% do total dos inscritos, para o êxito de uma equilibrada distribuição dos alunos de cidadania não italiana para institutos escolares que estejam em uma mesmo território. Tr. MN.

188 A grande parte das localidades e das cidades italianas não têm problema do gênero enquanto ha poucos residentes estrangeiros ou têm estruturas de recepção que permitem a distribuição equa dos estrangeiros nas classes; alguns bairros em algumas cidades italianas, diversamente, são habitados quase que somente por estrangeiros e as escolas de referencia acolhem muitíssimos. [...]. Os menores obrigados expulsos das escolas pelo alcance do limite de 30% onde vão? Quem decide quais estrangeiros aceitar e quais não? Tr. MN.



**Fig. 1.3 - Distribuzione percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola. A.s. 2001/02, 2007/08 e 2014/15**



Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur e Astat

189

Tabela 3. Distribuição percentual dos alunos com cidadania não italiana por ordem de escola. Anos Escolares 2001/02, 2007/2008 e 2014/2015. (Ibidem, p. 22)

Nesta tabela, podemos observar que a escola da *infanzia* permanece praticamente inalterada pelos quase quinze anos de pesquisa. As escolas *Primaria* e *Secondaria de Primo Grado* têm uma redução importante e, em particular, na escola *Primaria*. Esta tabela relata a distribuição dos alunos de cidadania não italiana e não pode ser confundida com uma diminuição do número de migrantes que, como já vimos, aumentou muito nos mesmos anos. A redução de inscritos nos níveis escolares não quer dizer que diminui o número de alunos estrangeiros inscritos e sim, que a chegada e a distribuição destes por idade escolar têm sido diferentes além do fator permanência daqueles que chegaram uma ou duas décadas atrás.

Na tabela a seguir, temos a descrição quantitativa dos cidadãos não italianos nascidos na Itália desde o ano 2007/08 até 2014/2015 que se inscreveram nas escolas. Lembrando que as escolas na Itália são obrigatórias e de possível inscrição mesmo para os menores que não têm sua permanência no país, regulamentada, desse modo, esta tabela pode ser também um bom indicativo do fenômeno dos

189 Distribuição percentual dos alunos com cidadania não italiana por ordem de escola. Anos Escolares 2001/02, 2007/2008 e 2014/2015. Tr. MN.

migrantes de segunda geração nascido na Itália, infelizmente, sem cidadania italiana.

**Tab. 1.15 - Alunni cni nati in Italia per ordine di scuola. Valori assoluti e incidenza percentuale sul totale degli alunni cni. A.s. 2007/08-2014/15**

A.s.	V.a.					Nati in Italia ogni 100 cni				
	Totale	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado	Totale	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado
2007/08	199.120	79.113	89.422	22.474	8.111	34,7	71,2	41,1	17,8	6,8
2008/09	233.033	91.647	105.292	26.366	9.698	37,0	73,3	45,0	18,8	7,5
2009/10	263.632	101.642	118.733	30.795	12.462	39,1	74,8	48,6	20,5	8,7
2010/11	299.541	113.292	134.783	37.663	13.803	42,2	78,3	52,9	23,9	9,0
2011/12	334.284	125.956	145.278	46.280	16.770	44,2	80,4	54,1	27,9	10,2
2012/13	371.332	131.503	164.050	54.331	21.448	47,2	79,9	59,4	31,8	12,2
2013/14	415.283	140.840	182.315	64.338	27.790	51,7	84,0	64,4	37,9	15,3
2014/15	445.534	140.684	197.557	72.505	34.788	55,3	84,8	68,4	43,8	18,7

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur

190

Tabela 4. Alunos cidadãos não italianos nascidos na Itália por ordem de nível escolar. Valores absolutos e incidência percentual sobre o total de alunos cidadãos não italianos. (Ibidem., p. 30)

A diferença entre alunos cidadãos nascidos na Itália e aqueles alunos de recente imigração começou a ser observada em 2007/08 e, deste modo, podemos comparar e observar que até 2014/15 a presença dos alunos não italianos nascidos na Itália teve um incremento, entre 2007/08 até 2014/15, de 199.120 para 445.534. Esta população de cidadãos não italianos nascidos na Itália, em 2014/15, correspondia ao 55,3% da inteira população de estrangeiros na escola. A distribuição destes não é homogênea e, em grande maioria, os estudantes com cidadania não italiana se encontram no Noroeste do país que, em 2013/14 detinham o 40,2% do total, seguidos pelo Nordeste com o 29,6% do total, do Centro com 22,4% e, finalmente, pelo Sul com um total de 7,8%.

A segunda geração é, em sua maioria, nascida e escolarizada na Itália, mas sem o direito à cidadania italiana. O maior percentual se encontra na *Scuola dell'infanzia*, onde nasceram na Itália 84,8% das crianças. Contudo o dado que tem crescido em modo muito rápido e expressivo é aquele das *Scuole Secondarie di Primo Grado*, ou seja, na tipologia de escola onde fizemos nossos projetos, pois aqui o número destes alunos, cidadãos não italianos nascidos na Itália, triplicou passando

190 Alunos cidadãos não italianos nascidos na Itália por ordem de nível escolar. Valores absolutos e incidência percentual sobre o total de alunos cidadãos não italianos. Tr. MN.

de 22.474 a 72.505. E ainda mais nas escolas *Secondarie di Secondo Grado*, onde o número quadruplicou, passando de 8.111 a 34.788. Ressaltamos que, pela atual lei da imigração, é ainda em vigor a o *ius sanguis*, ou seja, a cidadania não é um direito daqueles que nascem na Itália e sim, daqueles que têm “sangue” italiano.

Estes alunos estão “à espera” de uma lei da cidadania que possa considerá-los Italianos. Uma dramática situação de crianças e jovens que se sentem italianos, pois falam e escrevem perfeitamente a língua italiana não sendo mais competentes na língua da origem dos pais. Ainda mais, frequentemente estes têm que afrontar o estigma, com seus colegas e professores, como àqueles “de fora”, “não italianos”.

Na tabela a seguir teremos a constatação da proveniência dos alunos estrangeiros, nascidos na Itália e não, em valores absolutos e percentual entre os anos escolares 2011/12, 2013/14 a 2015/16:

**Tab. 1.11 - Alunni stranieri per principali cittadinanze e ordine di scuola. Valori assoluti e distribuzione percentuale. A.s. 2014/15**

<i>Cittadinanza</i>	<i>Infanzia</i>	<i>%</i>	<i>Primaria</i>	<i>%</i>	<i>Sec. I g</i>	<i>%</i>	<i>Sec. II g</i>	<i>%</i>	<i>Totale</i>	<i>%</i>
Romania	33.520	20,2	57.210	19,8	32.315	19,5	34.108	18,3	157.153	19,5
Albania	23.636	14,3	38.617	13,4	21.675	13,1	24.403	13,1	108.331	13,4
Marocco	26.248	15,8	39.022	13,5	19.042	11,5	17.272	9,3	101.584	12,6
Cina	8.002	4,8	15.717	5,4	10.305	6,2	7.683	4,1	41.707	5,2
Filippine	4.141	2,5	8.835	3,1	6.302	3,8	6.854	3,7	26.132	3,2
Moldavia	4.291	2,6	7.253	2,5	4.928	3,0	8.393	4,5	24.865	3,1
India	5.452	3,3	9.680	3,4	4.557	2,8	4.837	2,6	24.526	3,0
Ucraina	2.603	1,6	5.636	2,0	3.520	2,1	7.647	4,1	19.406	2,4
Perù	3.212	1,9	5.179	1,8	3.647	2,2	6.215	3,3	18.253	2,3
Tunisia	3.879	2,3	6.744	2,3	3.973	2,4	3.400	1,8	17.996	2,2
Pakistan	3.348	2,0	7.163	2,5	3.975	2,4	3.368	1,8	17.854	2,2
Ecuador	3.066	1,8	5.056	1,8	3.290	2,0	5.856	3,2	17.268	2,1
Egitto	3.967	2,4	6.603	2,3	3.080	1,9	3.012	1,6	16.662	2,1
Macedonia	2.788	1,7	5.938	2,1	3.830	2,3	3.135	1,7	15.691	1,9
Bangladesh	3.732	2,3	5.956	2,1	2.103	1,3	2.003	1,1	13.794	1,7
Altri paesi	33.977	20,5	64.011	22,2	38.899	23,5	47.691	25,7	184.578	22,9
<b>Totale</b>	<b>165.862</b>	<b>100,0</b>	<b>288.620</b>	<b>100,0</b>	<b>165.441</b>	<b>100,0</b>	<b>185.877</b>	<b>100,0</b>	<b>805.800</b>	<b>100,0</b>

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur

191

Tabela 5. Alunos cidadãos não italianos nascidos na Itália por ordem de nível escolar. Valores absolutos e incidência percentual sobre o total de alunos cidadãos não italianos. (Ibidem., p. 26).

Podemos, então, observar que os romenos estão em primeiro lugar em todos os níveis escolares. É importante notar que se, no passado, estes eram não

191 Alunos cidadãos não italianos nascidos na Itália por ordem de nível escolar. Valores absolutos e incidência percentual sobre o total de alunos cidadãos não italianos. Tr. MN.

comunitários, hoje a Romênia faz parte da comunidade europeia. No entanto este fato não mudou em muito a percepção dos italianos sobre as pessoas provenientes deste país. (HUMAN RIGHTS WATCH, 2011, p. 13). Os alunos de origem Albanesa estão em segundo lugar em termos numéricos nas escolas *Primaria* e *Scuole Secondarie di primo e Secondo Grado*, e, os alunos provenientes do Marrocos são a maioria na *Scuola dell'Infanzia*. Outros países têm importante presença como a China, o Bangladesh, o Egito, o Paquistão, a Índia, as Filipinas, o Peru etc. Isto fará da escola italiana um caldeirão de línguas e culturas possíveis, ou seja, esta escola será plurilinguística e pluricultural: *La notevole diversificazione delle provenienze presenti nel sistema scolastico italiano è un importante tratto distintivo che ha provocato un incremento nella complessità e nella gestione delle classi plurilingue e pluriculturali.*<sup>192</sup> (Ibidem., p. 27).

### 5.2.2. Estatística Regional – *Emilia Romagna* e *Provincia de Forlì*

Após um breve panorama italiano sobre as estatísticas que nos dão uma ideia da gravidade do tema em seu contexto, observemos então, um pouco da estatística regional onde trabalhamos na Itália. A distribuição dos estudantes estrangeiros é heterogênea entre as Regiões italianas, onde temos maiores oportunidades de trabalho e condições socioeconômicas, nesta localidade encontramos mais estrangeiros.

A Região onde trabalho foi a *Emilia Romagna*, mais especificamente na cidade de *Forlì* que é uma província que faz parte desta Região e que apresenta um grau de desenvolvimento socioeconômico elevado e, por este motivo, local da chegada de muitos migrantes. As análises estatísticas referentes ao ano escolar de 2011/12 confirmam as tendências dos anos anteriores de que a *Emilia Romagna* se confirma uma das Regiões de maior concentração de alunos com cidadania não italiana respeito a população escolar total e, inclusive, com um percentual muito superior àquele nacional.

192 A notável diversificação das proveniências presentes no sistema escolar italiano é uma importante característica de diversidade que provocou um incremento na complexidade e na gestão de algumas classes plurilíngues e pluriculturais. Tr. MN.

Tabella 2 - Alunni con cittadinanza non italiana per ordine scuola. Italia ed Emilia-Romagna (a.s. 2011-12). Valori percentuali sulla totalità degli alunni

	Totale	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado
Italia	8,4	9,2	9,5	9,3	6,2
Emilia-Romagna	14,6	14,5	15,8	16,0	12,2

Fonte: MIUR-ISMU, Quaderni ISMU, 1-2013.

193

Tabela 6. Alunos com cidadania não italiana por ordem de tipo de escola. Itália e *Emilia Romagna* (a.s. 2011-12). Valores percentuais sobre a totalidade dos alunos. (MIUR-ISMU, 2013).

Na *Emilia Romagna*, todas as suas províncias superaram os 10% de estudantes com cidadania não italiana, com uma media de 14,6%. Na tabela abaixo podemos verificar estes dados referentes a todas suas províncias e, inclusive, aquela de *Forlì*:

Tabella 5 - Alunni con cittadinanza non italiana per provincia. A.s. 2010-11

Provincia	Numero	%
Piacenza	6.954	18,7
Reggio Emilia	12.530	16,3
Modena	16.166	16,0
Parma	9.189	15,6
Bologna	17.510	13,8
Ravenna	6.738	13,3
Forlì	7.230	13,1
Rimini	5.955	12,5
Ferrara	4.672	11,0
Emilia-Romagna	86.944	14,6

Fonte: MIUR-ISMU, Quaderni ISMU, 1-2013.

194

Tabela 7. Alunos com cidadania não italiana por província. A.s. 2010-11. (MIUR-ISMU, 2013).

193 Alunos com cidadania não italiana por ordem de tipo de escola. Itália e *Emilia Romagna* (a.s. 2011-12). Valores percentuais sobre a totalidade dos alunos. Tr. MN.

194 Alunos com cidadania não italiana por província. A.s. 2010-11. Tr. MN.

Dentre as nações com maior representantes, o Marrocos com cerca de 15.600 estudantes, cerca de 18%, confirma ser aquela com o maior numero de estudantes entre àqueles com cidadania não italiana. Não foi um acaso que nossos projetos nas escolas, em sua grande maioria, se destinavam à comunidade marroquina. Depois temos a Romênia e Albânia e, conjuntamente, estas três nacionalidades representavam os 43% de todos os estudantes de cidadania não italiana na *Emilia Romagna*. A cidade de *Forlì* apresenta uma variante que veremos a seguir, pois apresenta uma comunidade chinesa em crescimento. (VERSARI, S. 2013, pp. 6-7).

Verificamos um pouco mais as estatísticas da cidade de *Forlì*, cidade de nosso trabalho. Os estrangeiros residentes nesta cidade em 2004 representavam o 4,0% com uma presença de 4.387 pessoas. Em 2006, ano de início de nosso trabalhos nas escolas desta cidade, os estrangeiros eram o 6,1% da população com 6.847 pessoas. Em 2012, último ano de nossos projetos, o percentual era de 10,6% da população com 12.291 pessoas. Em 2016, o percentual sobe ainda para os 12,0% da população residente com uma presença de 14.093 pessoas. Uma mudança conveniente de se notar foi a mudanças da nacionalidades entre estes anos citados acima. Em 2004 as maiores presenças eram da Albânia com os 17%, seguida da Romênia com 12,4% e do Marrocos com 11,5%. Em 2006 este *trend* inicia-se a mudar com o incremento da chegadas das pessoas originarias da Republica Popular da China e, assim temos, a Albânia com os 16,5%, seguida da Romênia com 12,6%, China com 12,8% e o Marrocos com 10,5%. Em 2012, a Romênia com o 19,7% ultrapassa a Albânia com os 15,4%, seguida da Republica Popular da China com 10,7% e o Marrocos com 10,6%. Em 2016 temos, a Romênia com os 21,8%, seguida da Albânia com os 13,0%, Republica Popular da China com 12,3% e o Marrocos com 10,0% entre outros. (TUTTITALIA, s/d)<sup>195</sup>.

195 TUTTITALIA é um site que recolhe e coloca a disposição pública as elaborações estatísticas gráficas, de tabelas para a análise e interpretação de fenômenos demográficos e sociais italianos dos dados ISTAT, funcionando da facilitador à pesquisa.

### 5.3. Nosso trabalho nas *Scuole Medie*

Os projetos nas escolas, assim como os cursos de formação de professores, fizeram parte de uma colaboração profissional contínua entre os anos de 2006 até 2013. Estes, tiveram início em modo inesperado quando, após a entrega de inúmeros nossos currículos profissionais, um diretor de uma escola nos chamou para um colóquio de trabalho alegando o seu extremo cansaço em ouvir lamentações de seus colaboradores docentes, em suas queixas relacionadas às diferenças culturais dos estrangeiros e, por fim, a inabilidade destes em conviverem ou promoverem transformações na convivência quotidiana com os estrangeiros.

Deste modo, nos dirigimos à esta *Scuola Media*<sup>196</sup> pública na cidade de *Forlì*, na região da *Emilia Romagna*, e fomos convidados à participarmos de uma “*gara pubblica*<sup>197</sup>”, que vencemos em base ao *curriculum* por precedente experiência no setor psicossocial na Itália nas cooperativas sociais do terceiro setor.<sup>198</sup> Assim, conseguimos nosso primeiro contrato como profissionais liberais na qualidade de psicólogos com função psicológica socioeducativa com um contrato denominado: *Contratto di Prestazione de Servizio per Attività e Insegnamento Facoltativi e Integrativi*.<sup>199</sup> A este primeiro contrato, sempre com acesso através de concurso público, se sucederam outros nos anos seguintes e, posteriormente, dois cursos de formação aos docentes das escolas onde trabalhamos,.

Os projetos foram os seguintes: (ver ANEXO 2, p. 226.).

- De 18/09/2006 a 22/12/2006. Projeto “*Riconoscersi competente*”<sup>200</sup>, destinado a um aluno da classe 2ºD;
- De 05/02/2007 a 09/06/2007. Projeto “*Riconoscersi competente*” – 2º Parte, destinado a um aluno da classe 2ºD;

196 Escola Média. Esta escola equivale ao Ensino Fundamental II do sistema brasileiro mas para mantermos uma certa naturalidade comunicativa e não confundirmos a estrutura escolar italiana com àquela brasileira, iremos adotar no inteiro texto a expressão *scuola media* em língua italiana para identificar de que estamos falando da escola neste país.

197 Uma seleção público realizado pela própria escola para completar seu quadro de

198 As cooperativas sociais são entes “*non-profit*”, ou seja, sem fins lucrativos.

199 Contrato de Prestação de Serviço por Atividades e Ensino Facultativo e Integrativo. Tr. MN.

200 Reconhecer-se competente. Tr. MN.

- De 03/04/2007 a 09/06/2007. Projeto “*La Comunità Educante: Un progetto sostenibile*”<sup>201</sup>;
- De 22/10/2007 a 22/12/2007. Projeto “*Mediazione Educativa: Scuola-famiglia*”<sup>202</sup>;
- De 03/03/2008 a 31/05/2008. Projeto “*Mediazione Educativa: Scuola-famiglia*”;
- De 24/11/2008 a 17/01/2009. Projeto “*Mediazione Educativa: Scuola-famiglia*”;
- De 02/03/2009 a 06/06/2009. Projeto “*Mediazione Educativa: Scuola-famiglia – 2° Parte*”;
- De 20/10/2009 a 30/06/2010. Projeto “*Mediazione Educativa: Scuola-famiglia*”; em outra sede escolar;
- De 11/12/2009 a 30/06/2010. Projeto “*Mediazione Educativa: Scuola-famiglia*”;
- De 07/04/2010 a 31/07/2010. Projeto “*Mediazione Educativa: Scuola-famiglia*”;
- De 31/01/2011 a 31/03/2011. Projeto “*Mediazione Educativa: Scuola-famiglia*”;
- De 25/02/2011 a 30/07/2011. Projeto “*Star tutti meglio a scuola*”<sup>203</sup>;
- De 25/10/2011 a 31/01/2012. Projeto “*Mediazione Educativa: Scuola-famiglia*”;
- De 01/03/2012 a 25/05/2012. Projeto “*Mediazione Educativa: Scuola-famiglia*”;

Os cursos de formação docente foram os seguintes:

201 A Comunidade Educativa: Um projeto sustentável. Tr. MN.

202 Mediação educativa: escola-família. Tr. MN.

203 Estarmos todos bem na escola. Tr. MN.



- De novembro 2012 a fevereiro de 2013, Projeto de Formação Docente: “*FormAzione*”<sup>204</sup>; (ver ANEXO 3, p. 231.).
- De abril a outubro de 2012, Projeto de Formação Docente e Pais: “*La Comunità educativa costruttiva*”<sup>205</sup>. (ver ANEXO 4, p. 233.).

Estes, mesmo que cada um destes tenha sido realizado com protagonistas diferentes, eles têm um elemento de unicidade: foram todos realizados na mesma instituição, mesmo que em escolas diferentes, pois a direção escolar e os docentes faziam todos parte de um mesmo *plesso*<sup>206</sup> educativo. Este foi um fator fundamental para que nossas relações profissionais e psico-afetivas com a direção da escola, docentes, funcionários, discentes e seus pais, se alongasse nos anos. Isto nos ofereceu uma possibilidade única de dar uma continuidade educativa e de relações, seguindo deste modo, uma das prerrogativas da teoria sistêmico relacional que é aquela de fazer parte da problemática (MINUCHIN, 2003).

Nos anos até a nomeação dos projetos foram sendo alteradas conjuntamente com o grupo educativo. Quando chegamos à escola nosso primeiro projeto teve que, de certa maneira, “aceitar” a demanda escolar inicial da compreensão do discente como detentor de uma “falta” que precisava ser recuperada através de nosso projeto, as intervenções posteriores já modificaram este aspecto. Isto pode ser observado nos nomes dados aos projetos: o primeiro se chamava “Reconhecer-se competente”, após praticamente 6 meses de construção relacional e narrativa com nossos protagonistas, os projetos sucessivos foram nominados “A Comunidade Educativa: um projeto sustentável” e “Mediação Educativa escola-família”.

Ou seja, se no primeiro projeto a demanda escolar era aquela de trabalhar com o discente em modo de que este pudesse “reconhece-se competente”, nos projetos sucessivos, a idéia passou a ser trabalharmos todos juntos o contexto alargado onde as relações das problemáticas ocorriam, ou seja, contexto escolar e

204 FormAção. Tr. MN. Este nome é um jogo de palavras com as palavras Formação e Ação que tem por intenção comunicar que a formação, entendida como se preparar a executar algo, deve ser realizada na ação.

205 A Comunidade educativa Construtiva. Tr. MN.

206 Grupo de escolas. Tr. MN. Na Itália é frequente encontrarmos um mesmo diretor como gestor de varias escolas públicas.

familiar com a participação de todos. Outra mudança, proposta em conjunto, foi aquela de mudar a especificação dos projetos de “nominal”, para determinados alunos, em um projeto “aberto” às necessidades de todos os discentes/docentes em dificuldades relacionais. Isto nos propiciou uma liberdade de escolha no tempo onde os projetos podiam respeitar “os tempos” das relações conflituosas às quais eram destinado e as pessoas dentro do sistema ensino. Em outras palavras, não era mais especificado no projeto escrito o seu inicio ou o seu fim e nem à quem estes eram destinados pois, eram as relações e funções estabelecidas à determinarem isto. Passamos a ter contratos com determinadas horas de trabalho que podíamos bem utilizar na inteira comunidade escolar/familiar, em diversos ambientes e conforme as necessidades iam solicitando uma intervenção.

Lembramos que o processo educativo como um todo pode ser considerado, em nossas perspectivas teóricas, um sistema complexo formado, direta ou indiretamente, por diversos protagonistas que dele participam: as escolas com seus docentes, discentes, pais, colegas de classe, psicólogos escolares etc.; as famílias e seus componentes; as instituições de apoio; os diversos profissionais como assistentes sociais, psicólogos, policia etc. e, outros, como amigos. Este sistema é dotado de simetrias e assimetrias em suas relações e, os discentes, se encontram deste modo, em meio aos vários subsistemas, interagindo nestes com uma intensidade diferenciada em base ao seu grau de proximidades, necessidades, sentimentos etc.

Vejamos a seguir mais detalhadamente como este processo de interações e mudanças ocorreram ao longo das discussões dos projetos.

### **5.3.1. Um Duro Início**

A solicitação inicial escolar era aquela de dar apoio à alunos em suas dificuldades comportamentais, em sala de aula e de aprendizagem. O apelo não era abertamente destinado ao apoio aos filhos da imigração, ou seja, a solicitação dos projetos não eram destinados aos alunos da segunda geração ou pessoas de cidadania não italiana mas, curiosamente, todos nossos primeiros “casos” foram de

alunos provenientes, em particular modo, do norte da África: Marrocos e Tunísia. Com o passar dos anos nossos projetos iniciaram a ser solicitados também aos *stranieri nostrani*<sup>207</sup>, ou seja, aos meridionais que na *Emilia Romagna*, até hoje são nominados por *marocchini*<sup>208</sup>. Depois que nossos projetos tiveram consequências propositivas é que iniciamos a trabalhar com os italianos.

Nosso primeiro desafio, constituiu-se então, naquele de acolhermos a solicitação institucional, mesmo sem estarmos de acordo com esta em sua totalidade, e através dos primeiros encontros com o diretor da escola, seus docentes, assistente social, pais e alunos, refazermos esta solicitação em conjunto em base a nossa perspectiva sócio-construcionista e teoria sistêmico relacional. Nisto tivemos algumas questões centrais à enfrentar. Uma delas dizia respeito a própria solicitação/leitura da problemática que colocava no corpo dos alunos o problema; outra era a ideia de nossa presença profissional como os detentores da imediata, ou quase imediata, solução aos conflitos e, por fim, sobre a nossa situação de psicólogos institucionais que, na ótica das expectativas escolares, iriam tentar reproduzir a ótica clínica como única possibilidade de intervenção. Vamos tratar destas questões, em modo esparso no texto e sem uma sequência linear, para melhor associa-las às diversas narrativas de eventos concretos.

A apreciação deste longo período em projetos pode nos oferecer uma constatação da necessidade de um olhar sobre os problemas da instituição que seja mais “paciente” em seus pretensos resultados. Em clinica psicológica existe uma conscientização de que o seus “pacientes” procuram os serviços de um psicólogo porque têm problemáticas que gostaria de modificar. Dificilmente vemos um psicólogo clinico se lamentar das problemáticas e sintomas de seus clientes pois estes são, obviamente, a sua matéria de trabalho profissional. Em psicologia institucional, em parte em função muito de uma análise já pré-estabelecida da instituição como algo de pernicioso, os sintomas institucionais são considerados da extirparem imediatamente como se estes não tivessem se instituído no tempo e com

207 Estrangeiros de casa nossa. Tr. MN. Termo muito utilizado na literatura italiano à partir dos anos 80 do século XX depois da chegada “verdadeiros migrantes” estrangeiros. Estrangeiros de casa nossa eram os migrantes do sul da Itália em direção ao rico norte entre os anos 50 e 70 do século XX.

208 Marroquinos. Tr. MN.

as dinâmicas relacionais que perpassam a instituição. As problemáticas e sintomas institucionais precisam serem compreendidas ao interno das instituições e conjuntamente às pessoas que formam estas e, por vezes, até aceitando prerrogativas iniciais de trabalho diferentes das nossas.

Um exemplo concreto disto foi o fato de que, por diversas vezes, fizemos intervenções à partir de pressuposto questionáveis como modalidade válida para uma relação de ajuda eficaz, como por exemplo, aceitávamos a idéia inicial da comunidade escolar de que nosso apoio aos jovens em dificuldade seria em sala de aula trabalhando exclusivamente com estes. Nossa presença em sala de aula ao lado de quem havia “necessidade” poderia, sem duvida, ser um estigma maior ainda do sujeito problema. Deste modo, aceitávamos ir à sala de aula sim mas, com um intervenção que incluía todos os envolvidos naquele ambiente, como por exemplo, nos apresentávamos ao grupo como profissionais que estariam ali no auxílio ao grupo classe, vivenciando com eles o cotidiano escolar e, deste modo, nos sentávamos aleatoriamente ao lado de docentes e discentes. No início os docentes literalmente se assustavam com a proposta mas este movia discussões no inteiro grupo habituado às intervenções sobre o moço/moça problema. Em nossas perspectivas teóricas, a mudança nas relações deve passar através de nosso próprio corpo inseridos na problemática e não como uma intervenção retórica externa ao conflito.

Deste modo, após realizado o primeiro contato com a escola por meio telefônico, se procedia ao encontro com o diretor e o professor que estava solicitando a intervenção profissional, de um “esperto”<sup>209</sup> no tema, para melhor compreensão do “caso”. A descrição dos casos seguiam, frequentemente, o mesmo protocolo na apresentação do sujeito entendido como o problema/obstáculo às questões psicopedagógicas. A solicitação então era de projetos que envolvessem somente o sujeito do problema/problemática numa perspectiva de “colocar” em ordem o sujeito em nome da “inclusão” deste em seu grupo classe na escola. Neste momento, iniciávamos a nossa co-construção na compreensão da problemática para

209 Em língua italiana se utiliza muito o termo “esperto” para especificar um especialista em um determinado assunto. A expectativa é aquela da intervenção de alguém que traga um conhecimento anterior já a medida dos problemas e na ótica de resolução medico-clínica.

identificarmos estratégias que fossem capazes de enfrentar o encontro e a relação, dentro às problemáticas, e com todas as pessoas nelas envolvidas. Observando que na ótica do construcionismo social, um de nossos paradigmas, o conhecimento sobre algo não é simples “leitura” ou reprodução daquilo que vemos e entendemos por “real” e sim, a convicção de que as pessoas criam continuamente, por meio de suas ações e interação, uma realidade repleta de possíveis significados (GERGEN, 2009).

Processo este nada fácil de realizar pois, colocar em evidência comportamentos individuais e de grupo das pessoas, é complexo. Mais ou menos o que ocorre quando um profissional psicólogo, mesmo que com uma certa análise que segue determinadas “razões teóricas”, comunica aos professores que são eles o problema da escola e não os alunos. Obviamente que a recusa da parte dos docentes por este tipo de análise é imediata e, em nossa perspectiva, ainda que estes docentes apresentem problemas como indivíduos, a questão é da ordem das ações e interações de todos. Uma interessante obra de Françoise Sironi, *Carnefici e Vittime*<sup>210</sup> (SIRONI, 2001) vai trabalhar a dicotomia entre carnílices e suas vítimas oferecendo-nos uma leitura dentro às teorias das relações que pode muito bem elucidar a questão entre docentes/discentes.

Por isto, as questões trabalhadas por nós inicialmente eram: o modo de se perceber e de se definir as próprias problemáticas, o modo de demarcar o mundo social no qual estas se relacionam, a utilização de estereótipos, os pré-conceitos, as relações de poder dentro das relações. Nossa primeira intervenção, nestes primeiros encontros, era aquela de escutar todos os pareceres sem nos pronunciarmos, a favor ou contra, sobre nenhum deles. Quando solicitados, nossa pergunta inicial era: “onde está o sujeito de quem estamos falando?”. As pessoas, em particular a direção da escola não entendendo a pergunta, me solicitavam: *Non ho capito? Ci sono tutti qui.*<sup>211</sup> Neste momento perguntávamos com maior precisão: “Mas onde está a pessoa à quem este projeto é destinado?” E afirmávamos ainda: “Não existe projeto sem todas as pessoas do projeto, se os senhores não se incomodam e estiverem de acordo, eu gostaria que o rapaz/rapariga fizesse parte de nossa

210 Carnílices e Vítimas. Tr. Mn.

211 Não entendi, estamos todos aqui!. Tr. MN.

discussão e elaboração do que faremos”. Certamente que esta tipologia de intervenção muda o significado de nossa atuação profissional como psicólogos evitando o exercer de poder narrativo baseado no discurso da verdade diagnóstica, evitando também, que os sujeitos dos projetos sejam passivos e somente esperem do profissional uma fácil solução. Por outro lado, incentivando às relações, mesmo que conflituosas, como ponto crucial para vivências mais propositivas.

Nossa competência profissional de “psicólogos”, à partir deste momento, se constituía não como as pessoas/profissionais em condições de “resolverem” um determinado problema e sim, em nossa capacidade inicial de um *reframing*, ou seja, de criarmos um atmosfera para uma redefinição do quadro onde as situações estavam inseridas através de nossa habilidade pragmática em promovermos novas narrativas de compreensão, de não imediata aceitação do “real” e uma afeição às problemáticas vivenciadas. Afeição no sentido de que éramos ali para fazermos parte do problema, nos afetarmos a ponto de entrarmos como parte do problema para, sucessivamente, co-construirmos possibilidades. Nosso posicionamento era aquele de “não-espertos”, pessoas sim com determinadas competências, mas éramos ali, propondo nossos juízos e preconceitos próprios, para entrarmos em negociações e sairmos todos, em certo modo, alterados. (MINUCHIN, 1998).

Utilizando-nos a linguagem, não como uma condição de persuasão como defendida da Aristóteles e, sim como linguagem capaz da criação um contexto de novos significados: “*In primo luogo la retorica è l’arte (o artigianato, non certo la scienza) in cui la parola, il discorso, contano in tutti i loro aspetti, in cui i significanti diventano importanti quanto i significati.*”<sup>212</sup> (BOSCOLO & BERTRANDO, 1997, p. 15). O uso pragmático da linguagem tinha por objetivo também o criar uma emoção, entre os participantes dos diálogos, capaz de permitir a variedade nos discursos. Neste sentido, nossa “palavra” era ação, já intervenção psicossociais intercultural com o objetivo de fazer o discurso circular sem ser dominado por um grupo ou pessoa. Uma estratégia discursiva que podemos usar como exemplo de uma intervenção produtora de novas possibilidades foi aquela de, inicialmente, nos

212 Em primeiro lugar a retórica é a arte (o artesanato, não certamente a ciência) na qual a palavra, o discurso, contam em todos os seus aspectos, nos quais os significantes se transformam em algo tão importante quanto os significados. Tr. MN.

encontros nas escolas com todos os envolvidos nos projetos presentes, termos perguntado em modo retórico: “O senhores sabem de quem é a culpa desta situação na qual nos encontramos?” Era interessante, por vezes até divertido, o silêncio que se formava na espera de que nós, os psicólogos dos projetos, déssemos a “culpa”, no sentido da responsabilidade, à um dos participantes das discussões entre professores, familiares, os jovens à quem eram destinados os projetos e a direção escolar. Nossa “resposta” era peremptória: A “culpa”, a responsabilidade é minha, sua e de todos nós. Um outro exemplo linguístico era àquele de iniciar o encontro dizendo: *“Ho una buona e una cattiva notizia. Quale le due notizie voi volete ascoltare per primo?”*<sup>213</sup> Não sabemos o porque mas sempre, até o momento, as pessoas disseram que desejavam ouvir primeiro a má notícia. Neste momento afirmávamos: *“La cattiva notizia è che non abbiamo una soluzione per il problema per cui siamo tutti qui oggi e, la buona notizia è che, anche senza una soluzione possibile, abbiamo molto da fare insieme.”*<sup>214</sup> Neste momento estávamos elaborando um conceito de solução mais complexo do que a resposta imediata à um problema. A ideia de “solução”, em nosso trabalho, deve ser compreendida como a capacidade de projeção, de negociação narrativa do grupo sobre um determinado evento, com a finalidade de uma melhor vivência dentro às problemáticas.

Estes dois exemplos linguísticos, de nossa construção narrativa, podem ser considerados exemplos do uso de uma visão de casualidade circular onde, as questões apresentadas como problemáticas, foram ponderadas dentro ao seu contexto relacional produtor de tentativas de solução e, inclusive de novas problemáticas. Este trabalho com a linguagem servia para tentarmos romper o *pattern* de repetição rígidas não relacionais, ou seja, nossas intervenções eram para que conseguíssemos fazer emergir novos *patters*, que fossem criadores de mudanças, inclusive novos conflitos, mas que fossem mais inclusivos e funcionais à todos. Para tanto nos utilizávamos de técnicas como aquela *reframing* nos ocupando exclusivamente do contexto relacional sem avaliações diagnósticas ou do passado dos sujeitos envolvidos nos projetos. Nossas ações não se reduziam somente à

213 Tenho uma boa notícia e uma má notícia!” Qual os senhores/as gostariam de ouvir primeiro? Tr. MN.

214 A notícia ruim é que não temos uma solução para o problema pelo qual estamos todos aqui hoje e, a boa notícia é que, mesmo sem uma solução possível, temos muito o que fazer juntos. Tr. MN.

observância do conteúdo em particular do que era dito mas, principalmente, na intensidade destas falas e dos afetos nos quais às reuniões iniciais ocorriam nas escolas. Questão esta, muito difícil de transcrever para o papel, mas fundamental em uma perspectiva sistêmico relacional.

Estes exemplos, por vezes, provocavam um apaziguamento entre os participantes e, por outras, um maior conflito imediato. Neste momento, entrávamos em ação na mediação dos diálogos em modo de abri-los à novas possibilidades discursivas e vivermos com “respeito” o conflito sem uma necessidade imediata de resolução. Era, sem duvida nenhuma, no sentido latino do termo, uma provocação, ou melhor, palavra composta por *pro* com o significado de tirar fora e *voco* no sentido de chamar, invocar. Deste modo, é que nos utilizávamos da técnica do *reframing* sistêmico, como uma possibilidade estratégica de deslocamento nas premissas iniciais entre os próprios interlocutores por meio do uso da linguagem, das emoções produzidas ao interno do diálogo, das expressões de vários significados, conotações e metáforas. Uma de suas funções, descrita como um dos primeiros objetivos na teoria sistêmica relacional, é aquela de inserir um ponto de vista alternativo que possa promover uma alteração no quadro inicial das afirmações já tidas como o “quadro da situação”. A situação não muda por isto mas, a percepção da situação sim na alteração da imagem que os participantes têm desta em suas possibilidades e relações estabelecidas (WATZLAWICK, 1997, p. 80).

O importante, em nossos primeiros encontros nas escolas com todos os protagonistas dos projetos, era sairmos destes com uma hipótese compartilhada. Não uma hipótese diagnóstica e sim uma hipótese prospectiva do que fazer daquele momento em diante e que poderia, inclusive, ser revista e refeita a posteriori a qualquer momento. Esta tipologia de ação foi possível porque conseguimos promover um contexto relacional mínimo para que os diversos de pontos de vista abrissem o discurso ao invés de fechá-lo.

Demos pouca importância à ideia de uma “resposta” imediata ou técnica ao problema apresentado como se fossemos os “espertos” máximos em relações ou como se nossa ação diretiva pudesse ser linear à uma pretensa resposta em um percurso de ação e reação. Esta sempre foi uma questão importante e de grandes



discussões para os teóricos construtivistas e construcionistas sociais:

Dal momento che la costruzione della realtà e dei significati è un processo ben più complesso e irriducibile alla intenzione del singolo partecipante, un intervento lineare non ha un effetto prevedibile: non ci è dato sapere in anticipo se l'effetto andrà nella direzione sperata o in un'altra. L'epistemologia costruttivista prima e il costruzionismo sociale poi ci hanno mostrato da due punti di vista differenti, ma a mio avviso complementari ed embricati, che non c'è modo di influenzare direttamente un individuo o un sistema sociale. L'unica influenza possibile, se c'è, è indiretta: vale a dire che il corso che essa avrà sarà definito dalle caratteristiche e dalla storia del sistema stesso, o – se preferisce – dal significato emergente dall'interazioni.<sup>215</sup> (GIULIANI, 2011, pp. 227-228).

Por isto é que, adotamos em nossas intervenções, o *focus* em trabalharmos na direção de ampliar as possibilidades de escolhas por parte de todos envolvidos nos conflitos escolares. Já descrevemos anteriormente nossa estratégia de utilizarmos a comunicação de uma má notícia e uma boa notícia: “a má, não temos a solução; a boa, temos muito o que fazer”. Disposição em aumentar as possibilidades de escolhas de todos os envolvidos nas situações de conflito que será nominada de “ética” (FOERSTER, 1982). É um posicionamento não diretivo e não linear nas leituras dos problemas que, nos permitiu uma maior atenção sobre o modo pouco funcional como o problema vinha entendido pelas próprias pessoas, no sistema no qual estavam inseridas, e o quanto esta percepção limitava o própria compreensão destas mesmas em encontrarem as próprias soluções. Trabalhando no sistema escola, este não é caracterizado da soma de sujeitos somente mas, principalmente, dos mecanismos, objetivos e subjetivos, que os mantém em conjunto. A funcionalidade de um sistema não é resultante do conjunto das capacidades individuais e sim da interação entre estas.

Posteriormente, em base a nossa modalidade de executar os projetos no primeiro ano é que, a instituição escolar conjuntamente com seus docentes,

215 Do momento no qual a construção da realidade e dos significados são um processo mais complexo e irreduzível as intenções dos seus participantes individualmente, uma intervenção linear não ha um efeito previsível: não podemos saber antecipadamente se o efeito irá na direção esperada ou em uma outra. A epistemologia construtivista primeiro e depois aquela construcionista social têm mostrado, da dois pontos de vista diferentes mas em minha opinião complementares e relacionados, que não existe maneira de influenciar diretamente um indivíduo ou sistema social. A única influencia possível, se existe, é indireta: ou seja, o percurso que esta fará será definido das características e da historia do sistema mesmo, ou – se preferimos – do significado emergente das interações. Tr. MN.

iniciaram a participar ativamente também da elaboração dos novos projetos com, antes de mais nada, a participação da inteira comunidade educativa. Em síntese, procuramos construir e vivenciarmos com estes “projetos” baseados em uma matriz de pensamento sistêmico em contraposição a uma matriz linear. Sinteticamente, diferenciando-as: a matriz sistêmica, aquela que utilizamos, é baseada na circularidade das interações, se preocupa com o aqui e agora e o que pode fazer nas condições que se apresentam; a matriz analítica linear é baseada no conceito de ação e reação. Busca no passado o porque de uma determinada situação para, após ter “compreendido” a situação, agir. (CURONICI, 2006, p. 78).

### **5.3.2. Nossos Protagonistas/Descrição das problemáticas**

Quem foram nossos protagonistas? Podemos compreendermos nossos protagonistas sob dois pontos de vista diferentes. Do ponto de vista de nossos escopos, à quem nossos projetos eram destinados e para quem eram financiados, nossos protagonistas foram todos indivíduos, jovens, da chamada segunda geração com suas variantes: alguns com competência linguística na fala na língua dos pais mas grande dificuldade na escrita; outros com competência seja na fala que na escrita; outros ainda sem nenhuma competência linguística no idioma de proveniência da família; alguns foram de 2º geração nascidos no exterior e sem cidadania italiana; outros já nascidos na Itália mas sem cidadania italiana; italianos do sul da Itália que são, até hoje, considerados “o outro” cultural assim como os filhos dos estrangeiros e, por fim, outros ainda foram adotados pequenos e, sendo assim, com cidadania italiana. Ou seja, uma grande variedade daqueles que são denominados “segunda geração”.

Do ponto de vista de nossos paradigmas teóricos, ou seja, do construcionismo social e da teoria sistêmica-relacional, os protagonistas de nossos projetos foram todas as pessoas que pertenciam aos inteiros sistemas relacionais onde, nossos alunos de segunda geração em suas variantes, conviviam. As escolas com seus membros como diretor, docentes, secretários/as, colaboradores escolares, assistentes sociais, e nossos discentes com suas famílias.

### **5.3.2.1. Nós Mesmos – o Uso de “Si” Mesmo**

A importância de nos situarmos dentro aos projetos, não somente em nossa posição profissional, pode ser considerado um fator de congruência às nossas teorias de referencia. Deste modo, nossa colaboração profissional, foi baseada em nossas convicções teóricas que passaram sempre através de nossa própria experiência de vida, alterando deste modo, percursos que de “perfeitos”, não tiveram absolutamente nada. Os projetos foram vivenciados como relações profissionais e humanas onde, acertos e erros, os nossos limites, valores, competências, responsabilidades e até, por vezes, nosso “temperamento forte”, fizeram parte de nosso cotidiano na conscientização de que a educação permite um caminhar conjuntamente refazendo percursos. (AUSLOOS, 1995).

O emprego das próprias emoções, experiências, teorias, pareceres etc., em suma, uma utilização de “si mesmo” que não pode ser confundido exclusivamente com aquele “si” mesmo intra-psíquico. Pois este nosso “si mesmo” não é estrutural, pois muda de vez em vez nas diversas relações das quais é coparticipante. (GERGEN, 1994). É um “si mesmo” plural que incluía aquele individual de nossa biografia pessoal, aquele sociocultural relacionado às questões de nossa formação como participantes de uma comunidade e, aquele universal que une todos nós em uma perspectiva etológica. (EDELSTEIN, 2003).

### **5.3.2.2. Problemática Escolas e Seus Colaboradores**

A importância de caracterizarmos as escola e seus colaboradores se respalda na própria definição do contexto na teoria sistêmica relacional. Podemos compreender o contexto, consciente ou não, como um conjunto de elementos conexos entre si:

Quello che sto tracciando è un'analogia tra il contesto nell'ambito superficiale e in parte conscio delle relazioni personali e il contesto nei processi molto più profondi e arcaici dell'embriologia e dell'omologia. La mia tesi è che qualunque sia il suo significato, la parola contesto è una parola

appropriata, una parola necessaria alla descrizione di tutti questi processi in lontana relazione tra loro.<sup>216</sup>(BATESON, 1984, p. 30).

O contexto não se reduz somente ao que existe como “pano de fundo” às relações interpessoais e comunicativas mas, ele também impõem de certa forma uma transformação nas relações:

Un individuo entra in ogni situazione con un insieme prestabilito di principi ordinatori, ma è il contesto a determinare a quali di questi principi verrà fatto ricorso per organizzare l'esperienza. L'esperienza viene organizzata da un particolare principio invariante solo quando c'è una situazione che si presta ad essere organizzata in questo modo.<sup>217</sup> (STOLOROW & ATWOOD, 1995).

Deste modo, as interpretações de uma determinada situação é relacionada ao olhar que seu observador ocupa e se este coincide com a escolha de um contexto com possível decodificação que frases, comportamentos e significados possam ter. Deste modo se cria um quadro de referencia. Mas o contexto não se reduz somente ao quadro no qual o observador se encontra pois é, também, onde as interações podem promover um novo quadro da situação.

Aplicado este conceito ao nosso trabalho concreto, nossa primeira função nas escolas e com seus colaboradores, era aquela de entrar a contato com o quadro de leitura feitas pelo diretor, docentes e assistentes sociais, na relação inicial estabelecida com estes e, nosso segunda função, era aquela de procurarmos, em algum modo, inserimos neste quadro outros protagonistas como os jovens estrangeiros e seus pais, além, de nos mesmo e, em qualquer modo, provocarmos uma nova leitura das problemáticas compartilhada.

Nossas escolas, que denominaremos Escola A e Escola B, fazem parte do

216 Aquilo que estou traçando é uma analogia entre o contexto no âmbito superficial e em parte cômico das relações pessoais e o contexto nos processos muito mais profundos e arcaicos da embriologia e da homologia. A minha tese é que qualquer seja o seu significado, a palavra contexto é uma palavra apropriada, uma palavra necessária a descrição de todos estes processos distantes entre si. Tr. MN.

217 Um individuo entra em cada situação com um conjunto pré-estabelecido de princípios ordenadores, mas é o contexto a determinar a qual destes princípios será feito um recurso para organizar a experiência. A experiência é organizada por um particular princípio invariante somente quando têm uma situação que se presta a ser organizada deste modo. Tr. MN.

mesmo *Istituto Comprensivo*<sup>218</sup> na cidade de Forlì que se encontra na região da *Emilia Romagna* no norte da Itália, com cerca de 117 mil habitantes, e pertence a Província de *Forlì-Cesena*, da qual é a cidade *capoluogo*<sup>219</sup>. Nestas duas escolas operavam somente o *Ensino Secundario di Primo Grado*, ou seja, a *Scuola Media*.

Na Escola A tínhamos a sede de direção e administração do instituto compreensivo. Esta se encontra em um bairro com um maior índice de residências populares e, conseqüentemente, com um alto numero de migrantes com seus filhos. Na Escola B, situada em um bairro mais nobre da cidade de *Forlì* e, por este motivo, com uma incidência muito inferior no número de migrantes com seus filhos. Nesta tínhamos também uma grande presença de professores e alunos de um grupo religioso italiano chamado *Comunione e Liberazione*<sup>220</sup> o que dificultava, por vezes, nosso diálogo.

### 5.3.2.3. Problemática Alunos e Famílias

As descrições das problemáticas aqui relatadas devem ser consideradas em modo não exaustivo e, ao mesmo tempo, acumulativo. Em outras palavras, em relação aos nossos referencias teóricos, não temos a necessidade de relatos “exaustivos” do ponto de vista da criação de um fato idêntico, igual ao que ocorreu e que relate tudo. Escolhemos algumas situações que, denominaremos pelas letras iniciais dos nomes das pessoas à quem eram dirigido, e faremos menção a episódios que possam descrever intervenções e reflexões em base às nossas teorias empregadas. Em relação à descrição de nossas teorias em ação, os casos podem ser considerados acumulativos, ou seja, as estratégias utilizadas foram

218 Instituto Comprensivo. Tr. MN. São institutos que reúnem em uma mesma organização administrativas de direção e secretaria escolas de diferentes níveis próximas entre si. Foi um modo que o estado Italiano encontro para economizar na administração das escolas publicas.

219 *Capoluogo*, é a cidade sede administrativa local. A Itália é dividida por Regiões e estas, por sua vez, são divididas em Províncias. Sejam para as Regiões sejam as Províncias elas têm um *Capoluogo*. A Região da *Emilia Romagna* têm por *capoluogo* a cidade de *Bologna* e a microrregião de *Forlì-Cesena* têm por *capoluogo* a cidade de Forlì.

220 Comunhão e Libertação. Tr. MN. Movimento católico que nasceu em 1954 fundado pelo padre *Luigi Giussani* com a intenção de ampliar o trabalho eclesiástico à todos os cristãos.

utilizadas em diversos casos mesmo que não estejam descritas naquele em particular.

A seleção das narrativas a serem expostas seguiram a lógica da divisão no tempo, ou seja, alguma/as no início dos projetos, outra/as no meio e outra/as no final. Ficando, deste modo, implícita nos relatos, o quanto nossa modalidade foi sendo, cada vez mais construída, através de negociações várias no tempo. A idéia de narrativa aqui não pode ser compreendida como alguém que fala, os discentes, e alguém que transcreve, nós. Nossas transcrições são as narrativas elaboradas na forma de diálogos em suas interlocuções de concordâncias e discordâncias, todas necessárias, para a construção de uma possível resolução que, por sua vez, não pode ser confundida com o “resolver” a problemática. Nossa focalização não era sobre os possíveis “déficit” e sim, sobre os pontos de força como forma de nos contrapormos a ideia linear do diagnóstico, focalizado nos problemas/patologias, que acabam, no trabalho social, fortalecendo mais ainda estas.

Importante ainda expormos que, teórico/metodologicamente, em nenhum dos projeto nós lemos antes os relatos escolares de descrição dos sujeitos com suas diagnoses pregressas. Normalmente, antes dos encontros com os discentes, as escolas nos deixavam com uma pilha de avaliações várias que, por leituras posteriores aos projetos realizados, sabíamos que não eram nada mais do que profissionais repetiam o “diagnóstico” do discente problema em uma espécie de “copia e cola” um dos outros.

Nas questões humanas a demonstração das causas específicas de um evento é muito complexa e, como escreveu Wittgenstein: “*Il nostro errore è quello di cercare una spiegazione, quando vorremo capire cosa accade.*”<sup>221</sup> (WITTGENSTEIN, 1967, p. 654). Deste modo, decidimos não nos ater à estes relatórios de descrição do “problema” como necessários ao início de nossas relações com os vários discentes para não termos nosso olhar sobre o outro condicionado de uma relação que não a nossa realizada em grupo. Mesmo porque consideramos a verdadeira causa do “problema”, independentemente da situação pregressa que se narra, a nossa incapacidade de criar algo de concreto:

221 O nosso erro é aquele de procurar uma explicação quando queremos entender o que ocorre. Tr. MN.

I problemi possono essere considerati come delle situazioni in cui qualcosa non funziona e in cui qualsiasi intervento non porta ad alcun cambiamento. Così la situazione diventa uno di quei “casi cronici” in cui si riprendono sempre le stesse difficoltà. Se proprio vogliamo identificare una causa, si tratta dell’incapacità di fare qualcosa di diverso, a volte anche solo di poco, che può portare a una soluzione come effetto secondario o che riesce a interrompere il copione.<sup>222</sup> (PARTON & O’BYRNE, 2000, p. 71).

Este foi uma das maneiras, que encontramos inicialmente, para enfatizarmos uma das máximas na prática construcionista social que é: *Il problema non è né la persona né nella persona, il problema è il problema.*<sup>223</sup> (Ibidem, p. 91). Apresentemos então aos relatos das situações problemáticas que, obviamente por questões éticas, terão os nomes de nossos protagonistas trocados por nomes fictícios mas que lembram a origem cultural de nossos protagonistas. Posteriormente, para não repetirmos os nomes diversas vezes nos relatos, utilizaremos as letras iniciais destes.

#### 5.3.2.3.1. Situação Sayad

**S** foi nosso primeiro projeto nas escolas como profissionais liberais que durou três meses, ou seja, estávamos no início da imposição de uma modalidade de trabalho construcionista e sistêmico relacional nas escolas. O início de qualquer relação não é simples, ainda mais, de uma relação que nasce com a insígnia de uma necessidade premente, com uma metodologia de trabalho pré-existente e com pré-conceitos instituídos a respeito da origem cultural alheia. Nossos primeiros encontros com a instituição escolar e seus professores foram de uma intensidade enorme e de uma série de conflitos, que para nós, não representam a priori, nem um benefício nem um malefício, e sim, são nossa “matéria de trabalho”.

222 Os problemas podem ser considerados como situações nas quais algo não funciona e nas quais qualquer intervenção não leva a nenhuma mudança. Assim a situação se transforma em um daqueles “casos crônicos” nos quais se apresentam sempre as mesmas dificuldades. Se realmente queremos identificar uma causa, se trata da nossa incapacidade no fazer alguma coisa de diferente, as vezes, só de pouco, que pode levar a uma solução como efeito secundário o que consiga interromper o script. Tr. MN.

223 O problema não é nem a pessoa e nem está na pessoa. O problema é o problema. Tr. MN.

**S** chegou na Itália proveniente da Tunísia com cerca de 8 anos, como clandestino, conjuntamente com sua mãe que dizia ter fugido de seu país a causa motivo das contínuas agressões físicas por parte de seu ex-marido. Menor de idade, obteve o *permesso di soggiorno* para poder frequentar as escolas na Itália. Sua mãe, inicialmente, se recusava e ter qualquer encontro com professores ou colaboradores profissionais na escola. Dizia que não poderíamos contar com ela, que ela não teria condições de auxiliar a escola no que queria e, por fim, que seu filho estava fora de seu controle.

Ele estava matriculado no primeiro ano desta escola com 13 anos no momento do início do nosso projeto. Dois anos em atraso em relação à idade entendida como de norma para este ano escolar que é de 11 anos. Frequentemente se apresentava muito agressivo dentro e fora do contexto escolar. Desconfiado, de tudo e de todos, demonstrava sempre uma enorme nostalgia de sua cidade natal, Túnis. Frequentemente faltava às aulas e, nas ocasiões em que se apresentava, brigava com seus professores e colegas. Seu rendimento escolar era muito escasso e quando solicitado por parte de seus professores, a linguagem utilizada por ele era: “*non rompete le palle*”<sup>224</sup> etc. Com seus colegas, ele já partia para a agressão física pois, era muito maior fisicamente. Foram levantadas dúvidas sobre a tentativa de pequenos furtos a seus companheiros de classe além de um comportamento de *bullying*. Era, mais ou menos, cinco anos que ele estava na Itália e sua dúplice competência linguística era ótima, falada e escrita, em Árabe e Italiano.

A solicitação de um projeto educativo com **S**, por parte da escola **B** foi motivada pela ideia de tentar, antes de mais nada, promover um comportamento em **S** de obediência a seus docentes, apresentar-se à *scuola* com as tarefas de casa realizadas, prestar atenção nas aulas, não incomodar em sala de aula, diminuir a agressividade e respeitar o ambiente. Como já relatado anteriormente na descrição dos encontros iniciais, nosso primeiro encontro ocorreu na escola com o diretor, seus docentes e assistentes sociais, a mãe de **S**, e posteriormente, solicitamos a presença do discente e iniciamos a proporcionar a possibilidade de que o discurso tivesse uma circularidade. (BATESON, 1972).

224 Não encham o saco. Tr. MN.



Certamente que o início das discussões demonstraram uma enorme tensão da parte dos docentes muito cansados com os comportamentos tido como inadequados por **S**. Utilizamos a estratégia, já citada em nosso trabalho, de perguntarmos retoricamente de quem era a culpa. O silêncio foi total. Nossa resposta foi : “De todos nós. Agora o que vamos fazer?” Este método de utilização de uma narrativa que produz uma imediata ação de reflexo, muda o contexto. Não estávamos agenciando um compartilhar do contexto com uma imediata “concordância” de todos e sim, tivemos uma ação capaz de promover uma outra ação recíproca e circular.

È possibile attuare una metodologia autenticamente riflessiva: cambiare il contesto attraverso le azioni. In questo caso il contesto non è una variabile su cui si chiede condivisione, ma è ciò che emerge dalla costruzione, dal coordinamento di azioni e significati nella specificità delle relazioni che si realizzano tra operatori e utenti [...] Il significato dell'intervento non è ricercato nel contesto predefinito, ma nel gioco di co-costruzione del contesto interpersonale e sociale.<sup>225</sup> (FRUGGERI, 1991, p. 12).

Nesta ótica foi possível também estabelecermos uma modalidade de intervenção com **S** onde ele participou ativamente do que seria feito com ele mesmo e todos os outros, na valorização dos recursos possíveis e presentes. Saímos deste primeiro encontro com alguns acordos iniciais sobre os possíveis lugares de nossos intervenções onde trabalharíamos com **S**, seus docentes e com **S** conjuntamente a sua família. Lugares compreendidos, por todos na discussão, como processuais de nossos objetivos. Estes seriam então: na escola em atividades conjunta em sala de aula e em alguns encontros com os professores para discutirmos o andamento do projeto e, externo à escola, em momentos de discussões com **S** sobre seus sentimentos e dificuldades em geral.

Ficou evidente para todos que, nossa identidade de pertencimento cultural misto, de ítalo-brasileiros, se demonstrou imediatamente propositivo com **S**, pois este estava cansado da presença “italiana” na solicitação de sua adaptação às

225 É possível atuar uma metodologia autenticamente reflexiva: mudar o contexto através das ações. Neste caso o contexto non é uma variável sobre a qual se pede compartilhamento, mas é aquilo que emerge da construção, da coordenação das ações e significados na especificidade das relações que se realizam entre operadores sociais e usuários [...] O significado da intervenção não é procurado no contexto pré-definido, mas no jogo de co-construção do contexto interpessoal e social. Tr. MN.

“regras” italianas do bom viver. Por vezes, alguns docentes, atribuíram as dificuldades de **S** a seu pertencimento cultural familiar ser diferente daquele italiano e **S** estava “cheio” daquilo. O significado da escola como lugar de aprendizagem, o que para os docentes é um dever e uma óbvia ideia, não é questão tão límpida para discentes. Estes últimos precisariam da relação educativa para construir este significado. Os discentes são muito receptivos à esta ideia da construção de um significado com seus docentes. Já, os docentes, nem sempre estão dispostos a aprenderem uns com os outros por causa de uma compreensão profissional onde docente é quem ensina. Contudo, ainda estavam por serem desveladas determinadas questões que moviam em modo mais premente nosso caro **S**.

Deste modo, nossa proposta compartilhada foi aquela de um acompanhamento escolar que se inicia ao externo desta, inserindo, deste modo, um corte no espaço pois, até aquele momento, a escola só aceitava projetos ao interno de seu estabelecimento. Um projeto escolar não é escolar porque ocorre na escola e sim, porque, mesmo ocorrendo fora têm seu ambiente relacional à partir das relações escolares. E os momentos ao interno da escola já mencionados.

Após cerca um mês de relação psico-afetiva com **S** onde, chegávamos à escola e apenas íamos tomar um lanche juntos, este iniciou a falar dos problemas que o afligiam. A primeira questão foi ter acompanhado sua mãe de mudança para a Itália sem que ele tivesse tido a mínima possibilidade de escolha. Ele não queria ter deixado a Tunísia de nenhum jeito pois lá tinha casa, amigos e parentes. A segunda questão foi sua situação socioeconômica de não ter onde morar com sua mãe na Itália pois, não haviam pago o aluguel por longo período e, haviam sido despejados. **S** nos dizia: “E os profs. querem que eu estude! Eu quero uma casa... eu quero uma casa!”. Repetia estas palavras sem parar.

A “tentação” de provar resolver os problemas de **S** foi enorme. Certamente que qualquer iniciativa neste sentido, mesmo que fora da perspectiva de nossos projetos, seria bem vinda. Contudo, optamos pela tentativa do estabelecimento conjunto de uma narrativa onde o *focus* foi aquele de nos concentramos no problema específico sem uma interpretação moral das pessoas do problema. Neste enfoque foi possível que os docentes iniciassem a compreender quais questões

estavam dando significado para a vida de **S** naquele momento e iniciaram a falar de tais questões com ele e, ao mesmo tempo, a falar das questões deles de, por exemplo, o quanto necessitavam de um certo comportamento em sala de aula para poderem fazer seu trabalho.

As narrativas, deste modo, foram sendo elaboradas de forma a incluir novos elementos na ótica do “isto e aquilo” ao invés de “isto ou aquilo”. O redimensionamento dos docentes em relação às exigências escolares foi um sinal de dialogo bastante evidente e a ideia era: **S**, nos dê o que você consegue dar, mas nos ofereça algo. **S**, começou a ter uma percepção de seus docentes, através das narrativas das dificuldades profissionais destes, de uma condição humana muito parecida com a dele mesmo, ou seja, sem saber o que fazer para solucionar o problema.

Nesta primeira situação, ficou muito evidente para todos os envolvidos no projeto, de que rever a ótica da apresentação do problema e de que a ideia da vivência como perspectiva socioeducativa, são mais funcionais do que a perspectiva da necessidade da solução de uma certa problemática. Saber viver com o outro dentro da problemática, na construção dialógicas de alternativas criativas para enfrentarmos o dia a dia, ficou sendo uma característica nossa, como profissionais na instituição e isto nos abriu a possibilidade de outros projetos. Neste caso, as “soluções” não eram diretamente relacionadas à problemática expressa pelos sujeitos do projeto. Ou seja, se pensava inicialmente de que se **S** se comportasse do modo desejado pelos docentes, tudo estaria resolvido. Ao invés disto, se propôs e se seguiu, uma perspectiva de discursarmos sobre os conflitos, com crises, choros, gritos e abraços mas, sem necessariamente resolve-los na perspectiva de que: “*La soluzione non è necessariamente collegata al problema.*”<sup>226</sup> (DE SHAZER, 1991, p. 13).

**S** era o único aluno da inteira escola, cerca de quinhentos alunos, a não ter uma residência fixa. Ele acabou voltando para a Tunísia, por vontade própria e sem sua mãe, assim que completou 18 anos de idade.

226 A solução não é necessariamente relacionada ao problema. Tr. MN.

### 5.3.2.3.2. Situação Judith

**J**, originária da Romênia, chegou na Itália com 3 anos de idade após um longo processo de reaproximação familiar. Ou seja, seus pai migrante regular, com o *permesso di soggiorno* em ordem e tendo se estabilizado no trabalho, solicitou ao governo que pudesse receber sua família na Itália, obtendo a permissão. Posteriormente, em 2007, a Romênia passou a fazer parte da União Europeia, fato que ajudou muito a grande população romena na Itália que se encontra no país em forma irregular.

Quando encontramos **J**, ela era repetente da segunda série de nossa escola A, e estava com 13 anos de idade. A mãe era dona do lar e seu pai trabalha como operário padrão em uma fábrica de peças de automóveis. Família que havia conseguido inclusive um certo bem estar socioeconômico com casa de propriedade e uma estima por parte dos vizinhos italianos. A problemática que nos fez entrar em contato com este jovem foi o pedido de ajuda de determinados professores que relataram que ela, ao ser solicitada a pegar um caderno ou livro em classe para fazer algo, respondia com vivacidade: *Vaffanculo! Vafancullo prof.*<sup>227</sup> A escola, neste caso, não fez nenhuma menção ao fato da jovem ser de origem romena, nossa percepção foi aquela da diversificação classificatória entre os filhos dos migrantes entre europeus e extra europeus, divisão esta, feita pela própria Comunidade européia.

Desta vez escolhemos um primeiro contato somente com a jovem antes do encontro com o inteiro grupo psicossocial e seus pais pois, diversamente que com **S**, nossa “intimidade” com a escola já era outra. Solicitamos deste modo algum tempo para nossa preparação ao fatídico encontro: *“Tutti gli operatori social costruzionista condividono l’idea che, per fare progressi rapidi, bisogna procedere lentamente e prepara la strada, un po’ come il giocatore di hockey che toglie il ghiaccio dal disco prima di tirare.”*<sup>228</sup> (PARTON & O’BYRNE, 2000, p. 89).

227 Vai tomar no cu! Vai tomar no cu, prof. Trad. MN. A tradução literal desta frase não corresponde ao seu significado cultural na Itália. Esta expressão certamente é a manifestação de uma agressividade mas que, na língua italiana, nem sempre manifesta a agressividade como na língua portuguesa.

Conhecíamos o comportamento *Vaffanculo!* já repetido no tempo e com todas as pessoas que haviam tentado uma aproximação com esta jovem. Não tínhamos nenhuma dúvida de que se nos aproximássemos da mesma maneira que os outros trabalhadores sociais, teríamos recebido o mesmo tratamento. Precisávamos encontrar qualquer “ponto de apoio” afetivo ao invés de uma tentativa de propor algo sem nem conhecermos os sentimentos que levavam esta jovem àquele comportamento:

Il fatto di non riconoscere esattamente i sentimenti che la persona prova rallenta di molto la possibilità di avvicinarsi alla soluzione, perché probabilmente la persona penserà “l'operatore non mi capisce”. Per questo motivo è importante far sì che l'utente sia certo che abbiamo compreso quanto il problema sia difficile per lui, prima di opporvisi o di cercare una soluzione. (Ibidem.).<sup>229</sup>

Quando chegou o dia de nosso encontro, solicitamos à secretaria escolar que chamasse a jovem que, previamente tinha sido já avisada da data. Nunca havíamos nos visto e, quando ela chegou, nos apresentamos e perguntamos se para ela seria um problema ficarmos na biblioteca para conversarmos um pouco. Ela consentiu e nos dirigimos à biblioteca da escola onde, a jovem já estava pronta com seu *Vaffanculo*, foi quando “disparamos o gatilho” mais rapidamente e perguntamos: “J, nos vamos pegar um café, você aceita um café também?”. Neste momento foi perceptível o seu susto de que não esperava nosso comportamento e, a contragosto, ela teve que engolir seu *Vaffanculo*, e sem açúcar!

Pegamos o café, retornamos na biblioteca e, no momento de sentarmos, arrastamos uma cadeira e, pedindo licença, a colocamos ao lado da jovem ao invés de frontal pela motivo do primeiro axioma do livro, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi* (WATZLAWICK & BEAVIN & JACKSON, 1978, p. 40), já citado antes, que diz: *è impossibile non*

228 Todos os operadores sociais construcionistas compartilham a ideia que, para fazer progressos rápidos, necessita proceder lentamente e preparar o caminho, um pouco como o jogador de *hockey* que tira o gelo do disco antes de jogar. Tr. MN.

229 O fato de não reconhecer exatamente os sentimentos que a persona prova diminui em muito a possibilidade de nos aproximarmos à uma solução, porque provavelmente a persona irá pensar “O operador educativo não me entende”. Por este motivo é importante fazer com que o usuário esteja certo de que entendemos o quanto o problema seja difícil para ele, antes de nos opormos ou de

*comunicare, ogni comportamento è comunicazione*<sup>230</sup>. Baseados na impossibilidade de não comunicação, nossa aspiração era aquela de comunicarmos uma “não autoridade” de nossa presença a não ser àquela do próprio discurso que iríamos construir juntos. Tanto o oferecimento do café quanto o sentar-se ao lado são comportamentos inesperados de norma por parte de um professor ou de um psicólogo no contexto educacional italiano.

Sucessivamente, com nosso café em mãos, dizemos: “Sabe **J**, gostaríamos de te dar os parabéns pois para mandar a *fanculo* um docente precisa ser muito corajosa e você mandou vários deles para “aquele lugar”. Contudo, você já tem 13 anos, não precisamos dizer à você o que é certo ou errado, você sabe melhor do que nós. Imediatamente **J** placou o silêncio dizendo: “*È vero, lo so che non va bene. Però non riesco fare nulla in classe e loro non lo capiscono*”.<sup>231</sup> A problemática estava sendo colocada em outros parâmetros de dificuldade. A dificuldade não era de uma “não educação” por parte de **J** e sim, de um seu sentimento de impossibilidade e, por vezes, de real dificuldade no participar das atividades escolares. Iniciamos, deste modo, a compreender a problemática em um outro enquadramento com a participação de **J** nesta redefinição.

Utilizamos, para este nosso início com **J**, um dos princípios do construcionismo social que foi a criação de uma fissura narrativa. O discurso de **J** já estava pronto quando chegamos para o encontro e, só não foi realizado, porque conseguimos introduzirmos uma fissura, uma brecha, que nos propiciou a criação de um dialogo que não estava pronto, ou seja, uma interação criativa. (PARTON & O'BYRNE, 2000).

Outro princípio sistêmico utilizado neste início, de mutuo conhecimento e tratativas para ver se conseguiríamos chegar a uma construção comum de linguagem, foi aquele da utilização da linguagem de **J**. Quando em nossa frase inicial mencionamos seus “palavrões” em uma maneira muito próxima àquela sua

procurarmos uma solução. Tr. MN.

230 Pragmática da comunicação humana. Estudos dos modelos interativos, das patologias e dos paradoxos, que diz: é impossível não comunicar, todo comportamento é comunicação. Tr. MN.

231 É verdade, eu sei que não vai bem assim. No entanto não consigo fazer nada na sala de aula e eles não entendem. Tr. Mn.

maneira, ou seja, sem tabus de que se tratasse de uma palavra proibida, estávamos entrando a contato com o modo de comunicação de **J**:

Dalla mostra prospettiva, questa prima mossa è fondamentale perché è mediante l'accettazione di ciò che il paziente ci offre e parlando il suo stesso linguaggio che si stabilisce quel clima di contatto interpersonale e quella suggestione positiva.<sup>232</sup> (WATZLAWICK & NARDONE, 2007, p. 67).

Deste momento em diante, foi instituída uma relação afetiva que, não era a da amizade, embora muito amigável. A relação sistêmica entre seus participantes pode ser comparada a um jogo que, diferentemente do xadrez, não tem um vencedor e um perdedor, pois ou vencem todos ou perdem todos (Ibidem.). Em nossos encontros com **J**, este conceito ficou muito bem construído e a percepção de que não estávamos trabalhando “para” ela e sim, “com” ela, no mesmo barco que ela, nos auxiliou muito durante o inteiro ano no qual trabalhamos juntos.

Posteriormente fizemos o encontro com o inteiro grupo educativo escolar, incluindo os pais de **J** e ela mesma. A escola, conjuntamente aos pais da jovem, ficaram pasmada com o grau de participação que esta teve no projetar o que foi nosso percurso juntos. Ficou estabelecido que nossa intervenção escolar seria de mediação psicossocial entre os docentes e os discentes em classe, uma vez que os conflitos neste ambiente eram muito frequentes; mediação psicossocial na casa de **J** com a presença de seus pais.

Nossas intervenções em sala de aula eram repletas de conflitos, ressaltando sempre que, em nossa perspectiva estes são necessários para entrarmos em relação. As relações e comportamentos de **J** tinha, com seus diversos docentes, eram muito diferente em base ao docente. Isto confirma nosso parâmetro de que não se trata de problemas relacionados a um sujeito em particular, no caso **J**, mas das relações entre os sujeitos.

Nas intervenções domiciliares, quando chegávamos à casa de **J**, seus pais se encontravam em casa e nos ofereciam um café e, deste modo, iniciávamos a

232 Em nosso ponto de vista, esta primeira ação é fundamental porque é mediante a aceitação daquilo que o paciente nos oferece e falando sua linguagem é que se estabelece aquele clima de contato interpessoal e aquela sugestão positiva. Tr. MN.

conversar livremente sobre os mais variados argumentos mas, nosso encontro, dava ênfase em como estava **J** em seu ambiente familiar e escolar, como estávamos todos. As narrativas se desenvolviam em uma perspectiva de construção coletiva de significados, por exemplo, se **J** estava em dificuldade na escola, o discurso era sobre o sistema escola e nossas relações com ele como participantes internos ao sistema, sendo influenciado e influenciando-o, não como somente observadores. O observador não é externo ao processo do conhecimento pois o modifica ativamente. (MATURANA & VARELA, 1987).

Nosso projeto com **J**, que durou por um inteiro ano escolar, foi elaborado sobre a tríade: sujeito, escola e família. A avaliação final de nosso projeto, feita coletivamente, foi de que a convivência entre todos estava muito melhor e que conseguia dialogar na compreensão das dificuldades do frequentar a escola e se demonstrar “competente”. Enfim, em todos os ambientes de **J** e, aqueles que com ela conviviam, além dela mesma, relataram um maior profundidade nas relações e maior possibilidade de negociações. A exceção de um único docente que, ao final dos projetos, se declarou insatisfeito de seus resultados pois, segundo ele, era verdade que **J** havia parado de mandar a *Fanculo* todo mundo e de que se comportava em modo colaborativo contudo, ainda pensava em mandar as pessoas para aquele lugar! Nós não quisemos declarar verbalmente, naquele momento, que também estávamos pensando em algo semelhante! Contudo, conforme o primeiro axioma da comunicação, não existe a não comunicação. O docente entendeu perfeitamente nossa evidente comunicação com os olhos, levemente burlescos e risonhos. Nos permitimos de declarar somente que nosso trabalho era da ordem do psicossocial e, o controle dos pensamentos, seria uma questão teológica. Só Deus controla estes. E como nós e, também ela como docente, éramos humanos, certamente escapava às nossa possibilidades.

Recentemente, em 2016, nos encontramos com **J** e seus familiares. Ela está terminado um curso de cozinha e nós permanecemos a contato depois do final dos projetos nas escolas e somos muito amigos.



### 5.3.2.3.3. Situação Abdullah

Este jovem, que denominaremos **A**, era proveniente do Marrocos. Chegou na Itália quando tinha menos de um ano de idade com sua mãe e irmãos para se reencontrarem com seu pai. Seu pai tinha migrado para a Itália alguns anos antes e chamou a família apenas foi designado para um apartamento popular que se localizava exatamente na frente da escola **A**. Família com grandes dificuldades econômicas e de socialização com os autóctones italianos. Seus vizinhos reclamavam muito do barulho e dos cheiros provenientes da cozinha destes que mantinham uma dieta marroquina a base de muitas espécies. Quando o conhecemos este jovem, ele estava com 14 anos de idade e frequentava a segunda série de nossa escola de referência. Suas competências linguísticas no árabe eram de comunicação oral com seus pais pois, não sabia escrever nem uma palavra em árabe. Muito competente em língua italiana, inclusive, no dialeto local que utilizava junto à seus colegas de escola.

A possibilidade de um projeto com **A** nos foi proposta após três anos de trabalho conjunto com a escola. Ou seja, já éramos muito conhecidos no ambiente e nosso método de trabalho também. Ao nos falarem de **A**, ficou manifesto de que seríamos o seu quarto projeto em seguida onde, os outros psico-educadores, “pediram as contas” em função das inúmeras agressões físicas e verbais cometidas por **A** contra eles. Havia suspeitas de que este jovem estivesse traficando drogas.

Deste modo, nos dirigimos à escola no dia determinado para nossa primeira reunião e, seu último psico-educador que havia deixado seu trabalho, tinha a incumbência de fazer a passagem de **A** para nós. Apenas chegamos na escola nos encontramos pelos corredores onde **A** foi apresentado a **A** com as seguintes palavras por seu psico-educador: “*Buongiorno, io sono X, questo è A e da oggi in poi è un tuo problema, io me ne vado. Tanti auguri.*”<sup>233</sup> Após esta brevíssima apresentação, antes que **X** fosse embora, **A** se gira velozmente e lhe aplica um *calcio in culo*. **X**, sem respirar, diz: “*Ciao, vado*”.<sup>234</sup>

233 Bom dia, eu sou X, este é S e, de hoje em diante, não é mais um meu problema. Boa sorte. Tr. MN.

234 Pontapé na bunda [...] Tchau, vou indo. Tr. MN.

Ficamos , nós e **A**, no meio dos corredores da escola e, logo este veio “para cima” de nós fisicamente. Neste momento, olhamos em direção a todos os lados e corredores e, não vendo ninguém passar, imediatamente pegamos **A** pelo pescoço dizendo: “*Ragazzo, non ci provare nemmeno! Se ci tochi con un dito, ti riempiamo di botte*”.<sup>235</sup> Ao ouvir isto, **A** disse: “*Racconterò al mio padre che mi hai menato*”. Nossa resposta foi imediata: “*Non ti abbiamo menato. Appena ci siamo protetti dalle tue botte e, adesso, andremmo giù a chiamare i tuoi genitori poiché stasera saremmo a casa tua e lì tu stesso puoi raccontare quello che vuoi a tuo padre*”.<sup>236</sup> E assim fizemos. Ao telefone a família se prestou imediatamente a recebermo-nos.

Nenhuma tentativa nossa de instaurarmos a pedagogia da “porrada”. Nossa ação foi bem fundada sobre da compreensão da utilização da linguagem das pessoas com as quais trabalhamos, como já citado, na situação com **A**. Certamente que é um princípio que deve ser adequado à necessidade do momento pois, não sempre deve ser utilizado e, o que nos expõe a necessidade de sua emprego ou não, é se serve como meio de nos comunicamos. Se entendermos uma relação como um entrar a contato com o outro em sua dimensão e, em qualquer modo, não permanecermos indiferentes um ao outro, então entramos em relação. Finalmente **A** parecia, naquele momento, ter compreendido a comunicação inicial e estabelecido um primeiro contato. Seguramente este jovem, desta vez, nos considerou porque nos comunicamos por o que Bateson denominou de metamensagem:

Bateson formula un principio che diventerà basilare per la psicologia sistemico-relazionale: ogni messaggio comunicativo è qualificato da un metamesaggio (ovvero da un messaggio di livello superiore), che ne definisce il contesto e permette di capire come il messaggio va inteso (gioco, aggressione, dominanza, sottomissione, corteggiamento ecc.). Diretta conseguenza di ciò è che i messaggi non possono essere analizzati isolatamente; per capire il significato di qualunque messaggio occorre

235 Rapaz, nem tente. Se você nos tocar com um dedo, te enchemos de pancada. Tr. MN.

236 Vou contar ao meu pai que vocês me bateram [...] Não te batemos, apenas nos protegemos das tuas pancadas e, agora, iremos chamar teus pais pelo telefone e esta noite estaremos na tua casa. La você mesmo pode contar para teu pai o que você quiser. Tr. MN.

considerare la sequenza interattiva di cui esso fa parte.<sup>237</sup> (CASTIGLIONI & CORRADINI, 2011, pp. 113-114).

Comunicamos algo através da nossa ação de “pegar no pescoço”, recordando o princípio já citado de que, é impossível não comunicar e que todo comportamento é comunicação. Deste modo, dentro à sequência comunicativa de longo período dos diferentes educadores que abandonaram os projetos em uma ação comunicativa que dizia à “**A**”, gostamos de você, mas logo depois, a relação/ação não qualificava/significava o “dito”. Por meio da ação, nos propusemos a dar um significado ao conteúdo da mesma, de que iríamos permanecer e interagir com **A**, inclusive, imediatamente alargando o contexto do conflito em ato. Fomos à sua casa para incluirmos a sua família em modo de termos um amplo campo de possíveis ressignificações relacionais:

Un fenomeno resta inspiegabile finché il campo di osservazione non è abbastanza ampio da includere il contesto in cui il fenomeno si verifica. Se l'osservatore non si rende conto dello sviluppo di relazioni tra un evento e la matrice in cui esso si verifica, tra un organismo ed il suo ambiente, o è posto di fronte a qualcosa di misterioso, oppure è indotto ad attribuire al suo oggetto di studio certe proprietà che l'oggetto non può avere.<sup>238</sup> (WATZLAWICK & BEAVIN & JACKSON, 1971, p. 14.).

A desconstrução e, por vezes, uma certa incoerência e criação de um tumulto são elementos necessários para a mudança de prospectiva. A ação é, em qualquer modo, o ato de respondermos com outra ação para quebrarmos o ciclo ação-reação. Se tivéssemos respondido com medo ou do mesmo modo que os outros educadores, estaríamos recaindo no que **A** estava habituado: ação-reação. Este jovem já sabia o que os educadores teriam feito após a sua agressão. Com nossa

237 Bateson formula um princípio que será basilar para a psicologia sistêmico-relacional: toda mensagem comunicativa é qualificada por uma metamensagem (ou seja, da uma mensagem de nível superior), que vai definir o contexto e permitir de compreender como a mensagem será entendida (jogo, agressão, domínio, submissão, paquera etc.). Direta consequência disto é que as mensagens não podem ser analisadas isoladamente: para compreender o significado de qualquer mensagem ocorre considerar a sequencia interativa da qual essa faz parte. Tr. MN.

238 Um fenômeno resta inexplicável até que seu campo de observação não é suficientemente ampliado para incluir o contexto no qual o fenômeno se verifica. Se o observador não entende o desenvolvimento das relações entre um evento e a sua matriz no qual este se verifica, entre um organismo e o seu ambiente, ou é colocado em diante a algo de misterioso, ou é induzido a atribuir ao seu objeto de estudo certas propriedades que o objeto não pode ter. Tr. MN.

resposta à sua ação com uma outra ação, quebramos a coerência do “discurso”: “*Se tutti e due parlassimo sempre in modo coerente, non faremmo mai alcun progresso; non faremmo che ripetere come pappagalli i vecchi cliché che tutti hanno ripetuto per secoli.*”<sup>239</sup> (BATESON, 1972, p. 45).

Quando chegamos na casa de **A**, encontramos um apartamento muito limpo e com tudo em ordem, muito diferente da suposição por parte da escola que declarou abertamente, neste caso, em seus pré-conceitos: “*Come sarà casa sua! Sarà sporca e disordinata.*”<sup>240</sup> É importante ressaltarmos que parte de nosso trabalho foi como compreendermos os preconceitos, os nossos e dos outros, ao interno da construção e execução dos projetos. Este princípio foi discutido por Cecchin, que afirmava a impossibilidade da neutralidade e, assim, substituiu este conceito por aquele de uma posição de curiosidade. Uma curiosidade que considera os preconceitos, de todos contra ou a favor de todos, como ótimas premissas para compreendermos as emoções que estão em jogo (CECCHIN, 1997). Soma-se a isto a ideia da utilização de si mesmo, histórias e sentimentos, para a criação de uma troca de representações variadas na construção de significados àquilo que se está fazendo juntos:

Il processo simbolico di attribuzione di significato non può essere slegato da e indifferente a quello dell'altra persona, ma si crea in un contesto, profondamente influenzato dallo scambio, oltre che da premesse, pregiudizi e biografie personali. Si configura come un processo in crescendo, in continuo movimento e cambiamento, in cui le persone co-costruiscono significati.<sup>241</sup> (EDELSTEIN, 2011, pp. 70-71)

Ao retorno da casa de **A**, tivemos um encontro com os professores que, gostariam de saber como tinha sido. A primeira coisa que dizemos foi: “*Io sono ordinato ma loro di più! Mamma mia, che roba! Sono ordinatissimi. Invece la mia*

239 Se todos os dois falássemos sempre in modo coerente, não faríamos jamais algum progresso; não faríamos que repetir como papagaios os velhos clichés que todos têm repetido por séculos. Tr. MN.

240 Como deve ser sua casa! Será suja e em desordem. Tr. MN.

241 O processo simbólico de atribuição de significado não pode ser desassociado e indiferente àquele da outra pessoa, cria-se em um contexto, profundamente influenciado pelas trocas, além que dos conceitos, pré-conceitos e biografia pessoa. Configura-se como um processo em crescimento, em continuo movimento e mudança, nos quais as pessoas co-constroem significados. Tr. MN.

*compagna italiana è molto disordinata*".<sup>242</sup> A questão aqui não é se a casa era limpa ou menos pois, isto interessa pouco. O mais interessante é que utilizamos de um pré-conceito inicial para uma co-construção sobre as ideias sobre os marroquinos na Itália e sobre nosso jovem em questão.

Voltemos a casa de **A** por um instante para falamos do encontro com seus pais. Apenas chegamos no apartamento, seus pais já nos estavam esperando com o jantar pronto, um cuscuz marroquino, e imediatamente se apresentaram e me perguntaram: "*Nostro figlio vi è mancato con il rispetto?*".<sup>243</sup> Não tivemos tempo em responder que, o pai de **A**, já estava enchendo o rapaz de pancada. Neste somente, solicitamos à todos que parassem um momento para dialogarmos sobre a escola. Apenas se tranquilizaram, eles ficaram na espera de que disséssemos algo sobre **A** para dar continuidade à questão. Neste momento comentamos: "*Noi siamo cuochi, il vostro cuscus ha un profumo meraviglioso!*".<sup>244</sup> Esta foi a nossa maneira de, naquele momento, ampliarmos o *reframing*, ou seja, ampliarmos o quadro no qual nos estávamos inserindo. Quando iniciamos a falar especificamente de escola, a relação que precede o "conhecimento", já estava estabelecida. A problemática "escola" iniciou a ser considerada enquanto falamos de cuscuz sem nem citarmos a dita instituição, era implícito na relação:

Se nella traiettoria del problematicismo isoliamo, fra le categorie fondamentali, il binomio problematicità/ragione, il possibile, la progettualità, l'impegno e l'utopia, il quadro teorético che ne deriva "parla", innanzi tutto, di esperienza intesa come rapporto: dei soggetti con se stessi, con gli altri, con il mondo.<sup>245</sup> (CONTINI, 2007, pag.13).

Na semana seguinte, tornamos à escola, para elaborarmos como seriam as nossa intervenções em modo conjunto. Chegamos a conclusão de que **A** precisaria de um projeto em diversos ambientes: externo a escola, em sala de aula e na sua

242 Eu sou ordeiro mas eles são muito mais! Mia mãe, que coisa incrível. São muito ordeiros. Ao invés disto, minha companheira italiana é muito desordenada. Tr. MN.

243 Nosso filho não os respeitou? Tr. MN.

244 Nós somos cozinheiros. Este cuscuz esta com um perfume maravilhoso. Tr. MN.

245 Se na trajetória da problematização isolamos, entre categorias fundamentais, o binômio problematização/razão, o possível, o projetar, o empenho e utopia, o quadro teórico que deriva disto "fala", antes de tudo, da experiência entendida como relação: dos sujeitos com eles mesmos, com os outros, com o mundo. Tr. MN.

casa. Neste caso, estávamos muito reticente em frequentarmos a sala de aula de **A** pois sabíamos que nossa presença poderia ainda piorar a péssima situação deste jovem com seus colegas italianos que, abertamente, não o desejavam em classe. Contudo, sempre com a perspectiva de fazer parte do problema, do sistema onde este ocorre, para podermos co-construirmos através de encontros e desencontros uma ampliação nas possibilidades. O que citamos, já antes neste trabalho, como a ética sistêmica.

Ao longo de nosso projeto com **A**, de um ano e meio, conseguimos estabelecer com o corpo docente uma colaboração muito profícuo além de uma grande estima recíproca. Contudo, nem sempre foi assim. No início do projeto, em sala de aula com **A**, tivemos conflitos muito importantes com um determinado docente considerado “fascista” e declaradamente contrário a presença migratória na Itália. Francamente, sentimos até um pouco de pena e compaixão pelo sentimento de desgosto inicial deste docente quando, este já cansado de seu aluno marroquino a escola decide de contratar-nos, profissionais brasileiros! Não era suficiente o marroquino, deram à este professor também algo proveniente do Brasil.

Enfim, em nosso primeiro dia de trabalho com este docente, ao chegarmos em sua sala de aula onde estava **A**, nos apresentamos e ele nos convidou a “pegarmos” **A** e sairmos da sala. Tivemos que declinar o convite afirmando que isto era contrário as leis na Itália em uma clara provocação narrativa à este docente e aos novos fascistas italianos que evocam às leis como algo que os migrantes não respeitam. Adicionamos ainda à nosso discurso de que estávamos lá não para trabalharmos com **A** somente, e sim com o grupo inteiro. Ação esta baseada em uma de nossas prerrogativas de que: “*La soluzione non è necessariamente collegata al problema.*”<sup>246</sup> (DE SHAZER, 1991, p. 13). Por exemplo, em nosso caso, quando entramos em sala de aula para auxiliarmos **A** em suas dificuldades mas não estivemos ao lado de **A**. Escolhemos de permanecermos com os seus colegas de classe e na relação com seus docentes, constituindo relações que, posteriormente, serviram à **A** para um melhor bem estar em sala de aula. Outro exemplo deste princípio, já mencionado, foi o do elogio ao cuscuz em meio a uma “crise de nervos”

246 A solução não é necessariamente relacionada ao problema. Tr. MN.

familiar oferecendo um corte narrativo de desconstrução do conflito fechado, no sentido de que não estava gerando nada mais do que violência, para um conflito aberto de discussões variadas.

Além disso, é interessante indicarmos que conflito não é sinônimo de violência mesmo se pode conduzir à esta. Na violência temos a intenção de se criarem danos aos adversários em modo irreversível, a vontade de solucionar o conflito eliminando quem porta o problema e nenhum desejo relacional. No conflito temos divergências e contrastes sem a intenção de danos à nossos opositores, a intenção de uma mudança com a continuidade da relação e, por fim, a possibilidade de uma relação mesmo difícil e problemática (NOVARA, 2011).

Existem relações que são pautadas inclusive pelos dois elementos ao mesmo tempo: violência e conflito. Em nosso trabalho nas escolas, por diversas vezes, tivemos situações de aberta violência que foram se modificando em conflitos, complexos, mas com possibilidades de relações profícuas em meio às dificuldades às pessoas envolvidas. Aprendermos a viver nos conflitos é necessário mas para isto precisamos uma melhor educação emocional que, do nosso ponto de vista, é possível através das concepções relacionais que colocamos em ato em nossas intervenções: *“Quella che io chiamo l’elaborazione sana e intelligente dei conflitti ha a che fare con una buona educazione sentimentale.”*<sup>247</sup> (PAGLIARANI, 1998, p. 68).

Quando nos confrontamos com questões relacionadas ao pertencimento cultural de **A**, em particular modo, com um docente que insistia sobre o fato de abrir as janelas em sala de aula porque sentia um forte e desagradável cheiro de *curry*, foi necessário, mais uma vez, que não procurássemos uma explicação à este triste evento e sim, uma ação de resposta à este que colocasse em movimento discursos sobre o assunto. Deste modo, ao comentário do docente, respondíamos com a afirmação de que adorávamos as espécies culinárias e perguntávamos se ela já havia, por exemplo, tomado café com canela. Isto, realizado duas vezes no meio da sala de aula, foi o suficiente para promover um discurso sobre alimentação entre os jovens com o docente onde, no final, houve uma ressignificação do “cheiro forte e desagradável” em “prefiro alimentos simples”.

<sup>247</sup> Aquilo que eu chamo de elaboração saudável e inteligente dos conflitos têm haver com uma boa educação sentimental. Tr. MN.

Elucidando melhor, já afirmamos que o problema é o problema no sentido de que, em nossos paradigmas, não fazemos interpretações intrapsíquicas ou cognitivas que explicam uma determinada situação. Procuramos soluções entendidas como a abertura para novas óticas e possibilidades conjuntas trabalhadas em modo sistêmico. Contudo, é importante ressaltarmos que as “soluções” propostas não entendidas como sinônimo da eliminação “higienista” dos conflitos em uma ideia de assepsia impossível nas relações. As relações humanas são caracterizadas pelos conflitos e, no que diz respeito às escolas, são a nossa matéria de trabalho para o emergir de algo novo. Dinâmica esta muito símile a ao processo das formações e transformações culturais no tempo que se verificam no subseguir das gerações por meio de conflitos.

Em sua totalidade, neste caso muito difícil, nossa intervenção ficou sendo conhecido pela comunidade “escolar” com um verdadeiro milagre pela rapidez com a qual **A**, seus docentes, colegas de escola e família responderam ao trabalho conjunto. Além do fato, quase irônico, de que nosso caro docente “fascista” se transformou em um de nossos melhores amigos e aliados. Entendemos o milagre aqui como aquele descrito na teoria construcionista quando, em breve tempo, algumas considerações linguísticas de co-construção são capazes de proverem uma verdadeira mudança de perspectiva e ação quase que imediatas como, nos exemplos já aludidos, daquele primeiro encontro nos corredores entre nós e **A**, ou ainda, do encontro com a professora levemente fascista.

Intervenções “milagrosas”, que na realidade de milagre não tiveram absolutamente nada. A diferença, descritas em nossas perspectivas teóricas, foram aquelas de não procuramos decifrar o que ocorria anterior às nossas próprias vivências e, ao mesmo tempo, centramo-nos nas possíveis soluções de convivência às problemáticas.

**A** passou a ter uma vivência escolar muito melhor, não sem conflitos, mas com relações propositivas nestes. Os docentes avaliaram o projeto como uma intervenção que melhorou as relações em classe para todos, inclusive, para eles mesmo. Por fim, **A** que era um considerado um pequeno traficante, quando deixamos a escola, ele havia alargado seus negócios no trafico de substâncias



psicotrópicas. Isto mesmo! Da pequeno traficante estava se transformando em um traficante médio. Este evento é fundamental para ressaltarmos de que nossos intervenções nunca tiveram por objetivo interferirem nas escolhas que as pessoas, mesmo jovens, podem fazer em suas vidas. Certamente que co-construímos discursos com **A** sobre a questão dos psicotrópicos, do trafico e do alto índice de pessoas, jovens, nos cárceres por este motivo. Contudo, nosso trabalho com os filhos dos migrantes, a chamada segunda geração, se constituiu em ações várias inseridas em seus sistemas, baseadas no construcionismo social e na teoria sistêmica relacional, que aceitam a ambivalência como um valor onde realmente podemos fazer uma escolha “moral”: *“L’ambivalenza è l’unico terreno in cui la moralità può crescere, l’unico territorio in cui il sé morale può mettere in pratica la moralità o ascoltare la voce di quelle domande che restano inespresso.”*<sup>248</sup> (BAUMAN, 1995, p. 22).

Nosso trabalho psicossocial ofereceu a possibilidade de uma reflexão conjunta co-construída também sobre as atividades de **A** com psicotrópicos. Se antes este jovem demonstrava uma certa inconsistência no que fazia, após nossos intervenção, ele demonstrava uma escolha consciente no que estava realizando. Contudo, em nossas relações, **A** sempre foi considerado em sua complexidade e, não somente, pela sua atividade “comercial” ilegal e, em nosso contexto, produtora de discurso xenófobos na cidade contra a comunidade.

Enfim, depois de nossas intervenções psicossocial, **A** melhorou muito na construção de suas relações psico-afetivas construídas com seus familiares e docentes e, inclusive, em seu rendimento escolar. Hoje, quando nos encontramos pelas estradas da cidade onde ele vive, ele nos para dar-mo-nos aquele abraço e, sem “pescoção”, naquele preciso momento não estamos entre um “traficante” e “educadores” e sim, entre amigos. Parte de nosso trabalho sempre foi a desinstitucionalização do “ser” em algo de pré-determinado à algo fluído, de possibilidades de ir e vir, não estrutural.

248 A ambivalência é o único terreno no qual a moralidade pode crescer, o único território no qual o sé moral pode colocar na pratica a moralidade ou escutar a voz daquelas perguntas que ficam sem expressão. Tr. MN.

#### 5.3.2.3.4. Situação Giuseppe

Este projeto foi realizado em nosso ultimo ano de colaboração profissional com as escolas na Itália. Ou seja, quando tínhamos somente projetos não nominais, ou seja, não mais destinados a um único discente e, todos os projetos eram resultado de um co-projetar as intervenções a serem realizadas.

Contudo, se da uma parte, a coesão entre nós e a escola era alta, da outra, isto não era sinônimo de forma alguma de simbiose. Nossas contradições e conflitos perduram do inicio ao fim de nossa colaboração como profissionais nestas escolas, seus docentes e colaboradores vários. Fizemos muitos amigos e também muitos inimigos, como é desejável em relações humanas e, sempre, trabalhamos com os dois em modo de aprendermos também muito destes. Interessante notarmos como os projetos desta fase não eram mais, única e exclusivamente, destinados aos filhos das migrações e, muito menos, ao casos considerados gravíssimos. Relatamos este projeto pela sua curiosa particularidade, pois, apesar de não ser um projeto destinado à segunda geração de migrantes, foi, sem duvida nenhuma, o projeto mais intercultural que tivemos. Fato este que evidencia os limites de projetos destinados à “intercultural”, como se toda cultura não fosse constituída de diversos elementos de “intercultural” em seu interno.

Em nosso ultimo relato dos discentes, temos então, a situação de **G**. Um *napoletano doc*<sup>249</sup> com 14 anos de idade que frequentava o terceiro ano da *Scuola Media*. Foi nosso projeto com maiores dificuldades linguísticas pois, este jovem brilhante e muito divertido, não falava e nem escrevia o italiano gramaticalmente correto. Faziam cinco anos que ele e sua família tinham se transferido do sul da Itália para o norte por questões de trabalho. Quando iniciamos nosso projeto com **G**, seu pai havia perdido o trabalho há dois anos e, ele morava com seus pais, um irmão, uma irmã e, por fim, sua avó materna aposentada que mantinha a casa com a sua pensão.

249 Napolitano Doc, na Itália é um acrônimo com o significado de: de origem controlada. A expressão napolitano doc é utilizada per ressaltar que si trata de um verdadeiro napolitano.

A escola **B** nos convidou para trabalhar com este rapaz somente por uma questão declarada: *Lui è un vagabondo. Non vuole fare nulla.*<sup>250</sup> Apesar da apresentação do rapaz como a “pessoa do problema”, a escola já conhecia nosso método de trabalho e, sabia anteriormente, de que nosso co-projetar seria direcionada ao coletivo, como foi, e na re-leitura da questão “vagabundo” em modo de incluir o inteiro sistema classe, escola nesta. Isto resultou, posteriormente, em uma outra ideia de **G**, ou seja, que este era um rapaz com seu ritmo mais lento no fazer as suas coisas, com seu dialeto napolitano, e com seus hábitos do cotidiano, que o distinguia da maior parte do grupo. Sem uma avaliação de melhor ou pior ou uma ideia de que ele deveria ser como os outros.

**G** estava muito bem com sua lentidão e seu dialeto, era a escola que não estava bem com ele! Seus docentes que não suportavam aquilo que eles chamavam de não reatividade. **G** tinha um ritmo muito diferente daquele que a escola pensava que ele deveria ter e, esta foi a co-leitura feita em comum, que nos permitiu um co-projetar em auxílio ao inteiro grupo classe no viver os diferentes ritmos de aprendizagem e de uma compreensão das diferentes proveniências na classe com suas características, inclusive aquela da “*napoletanidade*” de **G**.

A questão central aqui não era dar razão à narrativa dos docentes ou do discente em causa, e sim realizarmos um acolhimento à todas as narrativas em um processo chamado, pontuação, em italiano *punteggiatura*. Todas as narrativas têm seus pontos de vista e não se trata de eliminar uma em detrimento da outra. Nosso objetivo era exatamente de, a partir das narrativas existentes sobre ser vagabundo ou lenta, construirmos outras narrativas dando outros significados, pontos de vista

Nessuna storia è più vera dell'altra, ma ciascuna ha una diversa punteggiatura. I vissuti diventano problematici quando la narrazione intorno ad un evento significativo, a volte traumatico, è unica e attribuisce ad un solo aspetto tutta la responsabilità. L'obiettivo nella relazione d'aiuto è quello di costruire più storie con diverse punteggiature per non arroccarsi in una posizione, per affrontare la situazione con più strumenti, per provare diverse emozioni e creare cambiamenti.<sup>251</sup> (EDELSTEIN, 2011, p. 84).

250 Ele é um vagabundo. Não quer fazer nada. Tr. MN.

251 Nenhuma história é mais verdadeira do que outra, todas elas tem um diferente pontuação. As vivências se tomam problemáticas quando as narrações em torno à um evento significativo, as vezes traumático, é única e atribuí a somente um aspecto toda a responsabilidade. O objetivo nas relações

Do ponto de vista da intercultura, **G** nos ofereceu enorme dificuldades. Ele era compreendido, pela escola, como culturalmente de “fora”, talvez, mais do que alguns jovens, com os quais trabalhamos, que eram efetivamente do exterior. Embora legalmente **G** fosse italiano, culturalmente era considerado quase um estrangeiro. Exatamente como os filhos dos migrantes, ele também, não tinha escolhido migrar do sul da Itália para o norte. Ele também, teve que seguir seus pais, estava em um local com um hábitos culturais e língua diferentes dos seus. Ele também, teve que aprender a língua italiana e os usos e costumes da Itália do norte. Podemos até dizer que suas dificuldades foram ainda maiores pela sua condição jurídica de “Italiano” pois à ele não eram permitidas as “prerrogativas” de auxílios vários por ser estrangeiro e, por ser “italiano”, era muito exigido. Interessante o fato de que a maior parte dos amigos de **G** fossem os filhos dos migrantes.

Hoje, meu caríssimo amigo “vagabundo” **G**, trabalha em uma cadeia de restaurantes americanos de *fast food* por 10 horas ao dia, tem uma filha pequena e mora com seus pais, irmãos e avó, contribuindo com esta última para a manutenção econômica de todos na casa.

#### **5.3.2.3.5. Situação Xiong.**

Já dissemos, anteriormente, que nossa presença nas escolas tinha mudado seu sentido, pois, ao invés de intervenções “nominais”, agora conseguíamos trabalhar para a instituição em modo sistêmico e em necessidades de mediação de conflitos que, quase sempre, se apresentavam no cotidiano da escola sem pré-aviso. Tornamo-nos uma espécie de referentes para as crises entre docentes e discentes no momento em que ocorriam. Tínhamos então trabalhado com todos em modo de instituímos discursos do coletivo e quando um docente, encontrando-se em dificuldade, sabia de antemão que haveríamos realizado a intervenção juntos dentro do problema e com as pessoas que faziam parte deste em modo “alargado”.

de ajuda é aquele de construir mais historias com diferentes pontuações para não se manter somente uma posição, para enfrentarem as situações com mais instrumentos, para provarem diversas emoções e criarem mudanças. Tr. MN.

Foi o que ocorreu com **X**. Este rapaz, de 11 anos, tinha chegado à escola há quatro meses, proveniente da República Popular da China. Ele veio com seus pais, os quais não falavam uma palavra sequer de italiano ou de outra língua ocidental. Faziam somente seis meses da chegada destes na Itália e, o pai de **X**, estava trabalhando em uma fábrica de moveis de propriedade dos chineses em sistema de semiescravidão. Certo que, para a lei, era tudo dentro da norma, pois a empresa registrava as horas legais de trabalho, e as horas extras eram feitas em modo ilegal. Esta família tinha o apoio de um tradutor chinês-italiano para as primeiras práticas administrativas, mas no que diz respeito à escola, em função de inúmeras dificuldades reais, não conseguiam minimamente estarem presentes.

Fomos chamados a interceder na circunstância de dificuldade onde **X** iniciava a gritar fortemente em sala de aula sem que ninguém conseguisse entender o que estava ocorrendo. Quando chegamos aonde se encontrava com o diretor escolar e o docente que havia levado este jovem até a direção da escola, logo, ele iniciou a gritar mais forte ainda. Lembramo-nos de um jovem com o qual havíamos trabalhado há alguns anos, e solicitamos a sua presença para servir de tradutor do chinês para o italiano, mas também, para ampliarmos contexto mudando assim as possibilidades do mesmo. Quando este jovem chegou, sem nos preocuparmos do porquê dos gritos, pedimos a ele que traduzisse sem filtros o que **X** estava gritando. O conteúdo era: *“Facce da merda, face da cullo, smettete di urlare!”*<sup>252</sup>

Nesse momento, começamos a falar em voz muito baixa com **X** e, de modo instantâneo, ele parou de gritar. Começamos a tratar um acordo, no qual todos os envolvidos na situação se inserem. Isto sem a necessidade de apontarmos questões do “porquê” ele gritava, dando a culpa ou a ele ou ao docente, que por sua vez também gritava muito em sala de aula. Nossa preocupação foi prioritariamente com o “para que” os dois, docente e discente, gritavam e se poderíamos, todos juntos, constituirmos algo que contribuísse à relação deles. Eles entraram em acordo e a mudança foi elaborada em conjunto em vista à uma não explicação do que ocorria mas, somente, uma alternativa relacional ao que ocorria. Pode parecer uma intervenção simplista, mas é na realidade uma mudança de paradigma

252 Caras de merda, caras de cu, parem de gritar! Tr. MN.

epistemológico que denota uma perspectiva de uma mudança na ótica do agir: “*Se vuoi vedere, impari ad agire.*”<sup>253</sup> (FOERSTER, 2006, p. 55), diferente do entender para depois agir.

Estas situações evidenciam que, em nossas intervenções, construcionistas e sistêmicas, partíamos continuamente da realidade do que era possível co-construir e não das condições ideológicas do que “deveria” ser construído. Nossa lógica foi aquela de sairmos da ilusão da possibilidade do controle processual total baseado em uma leitura interpretativa da situação/resposta. Mesmo porque, um dos ensinamentos que Bateson sugeriu em suas ideias foi aquele de não pensarmos ou agirmos em termos somente de finalidade consciente e sim deixarmos-nos envolver nas tramas interativas da aprendizagem que não têm um fim previsível, pois os homens são “criaturas que aprendem de fato, porque são flexíveis”:

L'uomo non è né un meccanismo eminentemente fisiologico né una creatura dotata di stimoli istintivi e schemi innati di risposta. Esso ci appare soprattutto come una creatura che apprende. È sulla flessibilità dell'uomo sottoposto all'esperienza ambientale che si concentra al massimo la nostra attenzione scientifica.<sup>254</sup> (BATESON, 1997, p. 96).

Este processo de aprendizagem envolve todas as pessoas que estão nas interações e pode ser compreendida como uma obra criadora e inconclusa onde o ponto de chegada não existe. Nossa intervenção com **X** não pode ser entendida como uma técnica aplicada, pois não tínhamos nem a pretensão nem a ideia do que ocorreria com nossa presença ao medirmos a situação de crise. Tínhamos sim, a lucidez psico-afetiva de que **X**, nós mesmos e os outros protagonistas, estávamos entrando em interação e que algo ocorreria.

Consideremos agora nossos cursos de formação, que foram nossas últimas atividades antes de uma de nossas migrações de retorno.

253 Se você quiser ver, aprende a agir. Tr. MN.

254 O homem não é nem um mecanismo eminentemente fisiológico nem uma criatura dotada de estímulos instintivos e esquemas inatos de resposta. Ele nos parece, sobretudo, como uma criatura que aprende. É sobre a flexibilidade do homem submetido à experiência do ambiente que se concentra o máximo da nossa atenção científica.

#### 6.3.2.4. Problemática Cursos de Formação

Realizamos exatamente dois cursos em duas escolas diferentes: O primeiro de abril a outubro de 2012 com duração de dezesseis horas no total, Projeto de Formação Docente e Pais: “*La Comunità educativa costruttiva*”<sup>255</sup>, e o segundo, de novembro 2012 até fevereiro de 2013 com o nome Projeto de Formação Docente: *FormAzione*, com duração de oito horas no total.

Ficou manifesto em nosso percurso profissional, nas varias intervenções realizadas, que não podemos confundir a ideia da preparação acadêmica docente com aquela da formação para ser docente, ou seja, ser preparado academicamente não é sinônimo de estar em condições psico-afetivas para desempenhar a função docente e, em particular, no enfrentar determinadas questões do dia a dia escolar. Por sua vez a formação dos docentes, pode ou não, favorecer a preparação, pois, segundo o construcionismo social e a teoria sistêmica relacional, isto dependerá muito da tipologia de formação realizada com estes docentes. De como foram construídos os conceitos e relações, ou melhor, co-construídos.

Em nosso trabalho cotidiano, nas escolas, encontramos frequentemente docentes muito bem formados academicamente pois as Universidades na Itália são excelentes e muito exigentes em matéria de aprovações. Docentes que, além de terem curso universitário completo, tinham sucessivos cursos de formação mas que, mesmo assim, manifestavam uma extrema dificuldade para afrontarem as complexidades escolares hoje.

Deste modo, a problemática de iniciarmos cursos de formação como uma espécie de encontro entre nós, profissionais supostamente detentores de um saber necessário a estes docentes em dificuldades, não nos pareceu interessante. Mesmo porque nossos pressupostos teóricos eram e são de que os possíveis significados do conhecimento só podem ser originados nos processos que ocorrem entre as pessoas em modo interpessoal em um processo de construção de saberes e, não somente, como um determinado conhecimento por si só.

Certamente que o conhecimento é fundamental e não temos nenhuma

255 A Comunidade educativa Construtiva. Tr. MN.

intenção de desprezarmos o aspecto cognitivo da formação, no entanto, o que se pretendeu com nossos cursos de formação, foi oferecermos percursos que criassem um conhecimento e afetividade necessários para viver dentro as dificuldades escolares no lugar e no tempo onde estas ocorriam. Reconhecendo, deste modo, que também os docentes faziam parte das problemáticas e, de que esta é, antes de tudo, sócio-relacional dentro a um sistema. (BATENSON, 1984). O conceito central aqui não foi a de perguntarmo-nos o que os nossos docentes poderiam ou não fazer com determinado conhecimento, inclusive construcionista e sistêmico, e sim, o que os nossos docentes poderiam construir conjuntamente com os outros para pensarem as problemáticas e suas possíveis soluções de convivência.

Eis, um dos motivos segundo nossos paradigmas teóricos, porque tantos docentes, extremamente competentes academicamente e com anos de “experiência”, se encontram em dificuldade no viverem as novas complexidades educativas da contemporaneidade. Não são as competências acadêmico-tecnológicas, por si mesmas, que podem nos oferecer a condição de afrontarmos tais complexidades e sim, conseguirmos construir uma competência em relação sócio-afetiva com a rede de pessoas onde trabalhamos, ou seja, com os discentes, pais, colegas de trabalho, funcionários da escola etc. O conhecimento co-construído pode criar uma realidade onde todos seus protagonistas encontrem uma narrativa significativa, inclusive para estarem juntos nas brigas e dificuldades.

A propósito de competência, a ideia de competência nasceu nos Estados Unidos no anos sessenta pelo educador América R. Tyler, preocupado em construir um *curriculum* educativo que fosse observável e possível de medir. Estabelecer objetivos e prever a possibilidade de uma medida para avaliar o que se realizou através de nosso empenho não é, por si mesmo, um problema. Entretanto reforçar a ideia de um saber autoritário que diferencia fortemente o docente e o discente separando-os como elementos estranhos ao processo do ensino e aprendizagem não corresponde a ideia de “competência” sócio-relacional a qual nos propusemos em nossos projetos.

A palavra competência têm adquirido também significados diferentes no tempo. Competência pode ser sinônimo de uma combinação de conhecimentos,



habilidades e comportamentos apropriados a um certo contexto, ou ainda, pode ser o sinônimo de atitudes que necessitamos para a realização e o desenvolvimento pessoal em sociedade. Os diversos modos de observar as competências são interessantes, mas, segundo nossos parâmetros metodológicos, não ajudam necessariamente refletirmos sobre uma questão central no viver a *scuola media* cotidianamente, ou seja, como formar os docentes a serem competentes na construção relacional que serão a base para a construção de competências várias. A relação não pode ser não considerada somente como um elemento a mais na pedagogia e sim, como deveria ser considerada a base da construção pedagógica.

Parece-nos oportuno declarar também que nossas intervenções psicossociais, de uma formação docente, foram extremamente ligadas a compreensão do contexto sem a necessidade de uma técnica ou métodos absolutos. Como se fosse possível, inclusive, de serem aplicadas à todos os diversos ambientes escolares sem a distinção de tempo, lugar, características cultural, emocional, sócio econômicas dos docentes e discentes em relação, situações familiares etc. Os cursos foram uma nossa tentativa de construirmos coletivamente narrativas sociais que fossem em grado de abranger a construção/desconstrução como método de trabalho e, possivelmente, alcançarmos uma melhor vivencia docente/discente em um ambiente caracterizado pelo mal estar dos dois.

O docente que pensa de poder chegar a um método ou verdade capaz de ser a solução de suas problemáticas profissionais em qualquer ambiente ou momento histórico e, fazendo deste modo, se isentar à crise relacional está, segundo nossos critérios, tentando se subtrair a sua própria condição ontológica participativa em um sistema onde ele mesmo faz parte da problemática.

Precisamos ainda que nossas propostas formativas foram, deste modo, percurso sobre a criação de possibilidades dentro às problemáticas quotidianas na escola e, em nenhum modo, um curso de lições teóricas sobre o construcionismo social ou a teoria dos sistemas mesmo se, em nossos encontros, afrontamos questões teóricas. Se assim fosse, não seria nem construcionismo nem sistêmica pois, não é o conteúdo teórico explicado à um publico que faz de um percurso

formativo ser construcionista/sistêmico e sim, o modo na qual este percurso é realizado através das relações interpessoais na construção de um conhecimento em *lòcus*. Como já referimos antes, aceitamos a demanda de uma formação mais formal para, depois, construirmos algo relacional. Gostamos sempre de afirmar que: falar em sócio-construcionismo ou sistêmica-relacional, não é fazer isto necessariamente. Nosso desafio era de fazermos algo.

Deste modo, concretamente, após dois encontros com os professores com quem colaborávamos há muitos anos e, em base ao declarado “*non saper fare*”<sup>256</sup> destes à presença de conduzirem situações complexas na escola, é que chegamos à conclusão da elaboração e necessidade de percursos formativos que fosse dedicados às questões concretas de nosso cotidiano, ou seja, encontros à partir desta questões. O resultado destas duas reuniões foi um co-projeto com estes docentes sobre o que deveríamos abordar nos cursos, onde seriam realizados, os temas dos sucessivos encontros, a “plasticidade” do curso em função do diálogo entre a demanda docente e nós mesmos e, também, a participação destes como co-relatores nas aulas. Portanto, temos uma questão de fundamental importância para as teorias construcionista e sistêmica que é a inclusão imediata de seu “cliente”, clínico ou institucional, na participação das discussões iniciais sobre as problemáticas a discutir. Deste modo ficou concordado que atuaríamos em nossos dois cursos, como tutores nas discussões. Cada curso se deu em autonomia em relação um ao outro porque eram pessoas diferentes mas, tratando questões teóricas, de base comum.

O curso Projeto de Formação Docente e Pais: “*La Comunità educativa costruttiva*”, nasceu através de nossa colaboração, inicialmente informal, com um jovem adotado da Ucrânia com a idade oito anos e que, quando iniciamos a trabalhar com este, estava com 12 anos. Este moço, que denominaremos de **U**, muito vivaz, em sala de aula ficava somente falando de sexo em forma muito agressiva à suas colegas e mostrando seu órgão genital quando possível. Nosso trabalho com ele se constituiu em: discursos em família com seus pais adotivos; jogos vários, como por exemplo, FIFA<sup>257</sup> em sua casa na presença/participação de

256 Não saber fazer. Tr. MN.

257 Jogo ao computador de simulação de futebol muito amados pelos jovens me geral.

seus pais; a preparação do lanches na cozinha de sua casa e, por fim, o “curso de formação” em sua escola.

Assim, se tratou de um curso informal dividido em discussões várias na casa de **U**, em sua presença e com a sua participação e, tantas outras discussões na escola de **U**, como seus docentes. As discussões partiam sempre de uma situação de conflito em ato e, através da vivência desta no momento mesmo em que estava ocorrendo, co-construíamos uma abertura em uma relação psico-afetiva que, à partir dos conflitos, envolvesse a todos os participantes sem distinção de sujeito/objeto das intervenções psicossocial.

Neste curso a questão da responsabilidade conjunta foi muito questionada pelos docentes que me diziam: *Como possiamo essere corresponsabili per quello che il ragazzo dice o fa?*<sup>258</sup> Questão esta muito importante para o desenvolvimento de nossos de nossas atividades pois nossa resposta na pratica, fazendo ver na escola e na casa de **U**, era de como nossa “resposta” aos comportamentos deste jovem, se colocadas em um contexto relacional, pode ser transformar em uma nossa coação. Palavra esta entendida como uma ação realizada com o outro, por isto, coação, ação realizada conjuntamente. A leitura linear é uma nossa modalidade de ser e fazer que se subjetivou em séculos passados e, não é simples, promovermos uma subjetivação circular. Subjetivação de uma epistemologia do “nós” ao invés das ideias “eu” e do “outro”, contraposição ou de acordo. (EDELSTEIN, 2007).

Os resultados desta tipologia de intervenção sócio-construcionista e sistêmica-relacional, propiciou-nos uma maior abertura ainda com a escola e seus protagonistas porque, em parte, tratávamos conceitualmente de nossas teorias dentro aos conflitos. Estes docentes solicitaram então, um percurso que fosse mais “formal” em seus conteúdos. Ou seja, estavam querendo o conhecimento como “varinha magica”, uma velha postura, já discutida por nós, relacionado ao paradigma científico “dominante” linear de ação/reação e, conhecimento/prática. Enfim, como partimos sempre das solicitações, sem fazermos uma moral do certou ou errado, por entendermos que, nas relações humanas cada um de nós parte de seus limites, deste modo, chegamos a proposta do segundo curso de formação “mais formal”.

258 Como podemos ser co-responsáveis por aquilo que diz ou faz o rapaz? Tr. MN.

Este segundo curso foi nominado *FormAzione*, em um jogo de palavras, do vocábulo italiano, entre *Formazione* e *Azione*<sup>259</sup>. Este pode ser considerado como o “fechamento” de um longo percurso dos vários projetos, com base ao construcionismo social e a teoria sistêmica relacional, realizados escolas italianas mas, também, o encerramento de nossa longa permanência neste país. Apenas terminado este curso, perfizemos a nossa viagem de retorno de nossa migração, agora, da Itália ao Brasil.

O curso *FornAzione*, iniciou-se com um principio de base: nosso tema não seria de capacitação do “ensinar” mas do “apreender”. (BRUNER, 2001). As primeiras indagações por parte dos docentes sobre esta ideia foram de “deslocamento” pois os docentes estão acostumados a divisão entre: o docente ensina, o discente aprende, ou seja, a responsabilidade sobre o apreender é do discente. Em nosso modo construcionista e sistêmico-relacional, através de nosso próprio curso fomos demonstrando como, no encontros a ênfase com eles mesmo fosse aquela de “aprendizagem”. Melhor elucidando, na co-responsabilidade docente em verificar se seus discentes “apreenderam”, existe a maior possibilidade de uma ruptura do paradigma linear e m troca daquele circular. O *focus* na aprendizagem me desloca à relação.

Nossos encontros foram, neste segundo curso, todos em um instituto escolar e nos assustamos um pouco com o numero de participantes. Esperávamos em torno de dez docentes e se apresentaram em torno de vinte e cinco. Muitos destes estavam cansados das complexidades em classe e as reclamações sindicais sobre salários e condições de trabalho eram evidentes. Nossa postura foi aquela de, em um primeiro momento, escuta dos discursos vários sobre as condições da profissão e, em um segundo momento, de intervenções que levantassem abrissem outras questões em modo de alargarmos o *patters*, na ideia de que novas configurações nascem de sistemas que se dissipam/caóticos atravessados por fluxos de energia longe do equilíbrio. (PRIGOGINE & STENGERS, 1981). O resultado, por vezes, era de maior conflito com questionamento muito interessantes, e nós acolhíamos estas como sinônimo de uma possibilidade relacional propositiva que, sucessivamente

259 Formação e Ação. Tr. MN.

ocorriam.

Nossos encontros apresentaram os seguintes temas: Eu, a técnica e o outro; A crise educativa; Relações possíveis entre docentes e discentes; A escola hoje; Sentido e significado; Processos culturais; Problemas e problemáticas; Projeto narrativo; Agressividade; Conflitos; Diagnostica educativa etc. Ressaltemos a descrição de três destes encontros para termos uma ideia de como trabalhamos as questões:

No encontro tema, as relações educativas, utilizamos a seguinte frase de estímulo às discussões dos casos concretos de nosso convívio: Herman Hesse in *Sotto la ruota: “Ma chi tra, l'insegnate e il ragazzo, subisce più e più pesantemente l'altro?”*<sup>260</sup> (HESSE, p. 74). Depois de muitas reclamações dos docentes em relação aos alunos, apresentamos esta frase para um alargamento das discussões. Não existe uma relação em um único senso. Quando eu penso de estar “aguentando” alguém posso também considerar a possibilidade de que o outro me esteja “aguentando”. Acho meu aluno “chato”? pode ser que este me ache igualmente “chato” e, talvez, pontuarmos isto seja interessante na relação. Lembrando, o que já citamos anteriormente no capítulo sobre a teoria sistêmico-relacional, pontuação é a interpretação que as pessoas, envolvidas em uma interação, dão a mesma situação (WATZLAWICK & BEAVIN & JACKSON, 1978, p. 47.).

Por vezes a simples mudança de contexto muda também a pontuação que temos de uma relação. Neste encontro um docente nos relatou que achava muito chato um jovem polonês porque este, segundo o “prof.”, era muito arrogante. Coincidiu que os dois se encontrassem em uma mesma festa na cidade e tiveram a oportunidade de dialogarem um pouco sobre outros temas que não a escola. O contexto alterou a percepção que um tinha do outro e, no ambiente escola, a relação melhorou as “pontuações” que um havia do outro. A questão não é a escola mas sim que relações que somos capazes de estabelecer dentro desta através nossas construções narrativas.

No encontro sobre os processos culturais, utilizamos a seguinte frase de estímulo à abertura de uma discussão sobre alguns alunos marroquinos que

260 Mas quem é que, entre o professor e o aluno, padece com maior força um ao outro? Tr. MN.

estavam incomodando os docentes:

Il cittadino americano medio si sveglia in un letto costruito secondo un modello che ebbe origine nel vicino Oriente ma che venne poi modificato nel Nord Europa prima di essere importato in America. Egli scosta le lenzuola e le coperte che possono essere di cotone, pianta originaria del vicino Oriente o di lana di pecora, animale originariamente addestrato nel vicino Oriente, o di seta, il cui uso fu scoperto in Cina. Tutti questi materiali sono stati filati e tessuti secondo un procedimento inventato nel vicino Oriente. Si infila i mocassini, inventati dagli indiani delle contrade boschive dell'est, e va nel bagno, i cui accessori sono un misto di invenzioni europee ed americane, entrambe di data recente. Si leva il pigiama, indumento inventato in India, e si lava con il sapone, inventato dalle antiche popolazioni galliche. Poi si fa la barba, rito masochistico che sembra sia derivato dai sumeri o dagli antichi egiziani [...]. Andando a fare colazione si ferma a comprare un giornale, pagando con delle monete che sono un'antica invenzione della Lidia. Al ristorante viene a contatto con una nuova serie di elementi presi da altre culture: il suo piatto è fatto di un tipo di terraglia inventato in Cina, il suo coltello è d'acciaio, lega fatta per la prima volta nell'India del Sud, la sua forchetta ha origini medievali italiane, il cucchiaino è il derivato dall'originale romano [...]. Quando il nostro amico ha finito di mangiare, si appoggia alla spalliera della sedia e fuma, secondo un'abitudine degli Indiani d'America [...]. Mentre fuma legge le notizie del giorno, stampate su una carta inventata dagli antichi semiti, su di un materiale inventato in Cina e secondo un procedimento inventato in Germania. Mentre legge i resoconti dei problemi che s'agitano all'estero, se è un buon cittadino conservatore, con un linguaggio indo-europeo, ringrazierà una divinità ebraica di averlo fatto al cento per cento americano.<sup>261</sup> (AIME, 2004, p. 25-26).

A discussão foi muito interessante e baseada, também, sobre uma outra consideração da ideia da cultura. A pergunta retórica foi: os rapazes marroquinos

261 O americano médio acorda em uma cama construída sobre um modelo que se originou no Oriente Próximo, mas que foi modificado na Europa Setentrional, antes de ser importado para a América. Ele pega os lençóis e cobertores que podem ser de algodão, cultivados no Oriente Próximo, ou lã de ovelha, originalmente criada no Oriente Médio, ou de seda, cujo uso foi descoberto na China. Todos estes materiais foram fiados e tecidos por um processo inventado no Oriente Próximo. Ele veste seus mocassins, inventados pelos índios das florestas do Leste, e vai ao banheiro, cujos aparelhos são uma mistura de invenções europeias e norte-americanas, em data recente. Ele pega o pijama, um vestuário inventado na Índia, e lava-se com sabão inventado pelos antigos gauleses. Então ele faz a barba, ritual masoquista que parece ser derivado da Suméria ou do Egito antigo [...], vai tomar café e compra um jornal, pagando com as moedas que são uma invenção da Lídia antiga. No restaurante ele tem contato com uma nova série de elementos emprestados de outras culturas: o prato é feito de um tipo de cerâmica inventada na China, a faca é de liga de aço, feita pela primeira vez no sul da Índia, o garfo tem suas origens medievais na Itália, a colher é originária do Império Romano [...]. Quando o nosso amigo acaba de comer, se inclina para trás em sua cadeira e fuma, de acordo com um hábito dos índios americanos [...]. Ao fumar lê as notícias do dia, impressas em um papel inventado pelos antigos semitas sobre um material inventado na China e por um processo inventado na Alemanha. Ao ler os relatos dos problemas que fervem no exterior, se for um bom cidadão conservador, em uma língua indo-europeia, ele agradecerá a uma divindade hebraica por ser cem por cento americano. Tr. MN.

incomodam porque são marroquinos ou porque são marroquinos incomodam? O que queríamos com esta pergunta, obviamente sem resposta porque se trata de um paradoxo (BATENSON, 1972), foi próprio incitar discussões que falassem sobre a presença estrangeira na Itália, nossos preconceitos sobre ela e sobre as diversas expressões culturais múltiplas que se encontrava na Itália. Somando os dois estímulos e as discussões, a ideia de processo cultural como marca de todas as culturas propiciou um discurso de abertura e incluso do diferente como, em qualquer modo, também igual. E aqui vemos uma outra dicotomia que muito foi discutida nos paradigmas lineares: ou se privilegiava a diferença ou a igualdade. Em nosso ponto de vista circular, podemos entender as culturas como um conjunto de diversidades e igualdades ao mesmo tempo. Foi nossa pretensão, em nossas “provocações”, trabalharmos o segundo axioma de Watzlawick sobre os níveis de comunicação. Com nossas provocações e práticas narrativas pudemos observar que a discussão passou de um nível de “conteúdo” sobre as culturas para aquele das relações interculturais.

Por fim, o terceiro encontro que citamos como exemplo, foi aquele de tema Sentido e significado com a frase de José Saramago, utilizamos da versão em italiano para nossos docentes, do livro *Tutti i nomi*:

Al contrario di quanto in genere si crede, senso e significato non sono mai stati la stessa cosa, il significato si percepisce subito, è diretto, letterale, esplicito, chiuso in se stesso, univoco per così dire, mentre il senso non è capace di starsene tranquillo, brulica di significati secondi, terzi e quarti.<sup>262</sup> (SARAMAGO, 2010, p. 109).

Nossa discussão se baseou entre a diferença dos conceitos de sentido e significado. Questão muito relevante em um contexto onde se pretende que docentes e discentes tenham, a prescindir das relações, um significado pronto. Fazer escola, em uma leitura construcionista e sistêmico-relacional, é construir um sentido relacional.

262 Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica logo por aí, é direto, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer. Ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, fervilha de sentidos segundos, terceiros e quartos. Tr. MN.

A escola não é um lugar de docentes que agem sobre discentes e sim um lugar docentes/discentes em relação as problemáticas que a convivência educativa contemporânea podem trazer sem considera-las o “problema”. Na perspectiva do construcionismo social e da teoria sistêmica-relacional, as problemáticas são a matéria fundamental de nosso trabalho e estas não devem ser “resolvidas”, porém vivenciadas na construção de novas relações e narrativas. Ou seja, ser “formado” como professor não é saber como tecnicamente resolver problemas e sim como viver as problemáticas, enquanto fatores constitutivos e constituintes de novas possibilidades de significados. A origem cultural de nossos alunos passou a ser considerada um questão secundária, ou seja, considerada dentro das relações e não mais uma “questão a esclarecer” antes de iniciar um trabalho em uma forma de “etnização” do discente.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS – IN CONCLUSÃO

*“In conclusione vorrei avere qualche messaggio positivo da trasmettervi. Ma non c’è l’ho. Vi accontentate di due messaggi negativi?”<sup>263</sup>*

*(Wood Allen)*

A epígrafe de Wood Allen lembra muito, em ironia, a frase que utilizávamos para iniciarmos nossos primeiros encontros nas escolas já citada anteriormente neste trabalho: *“Ho una buona e una cattiva notizia?”<sup>264</sup>* Allen, em sua frase, quebra o conceito matemático dos sinais afirmando que menos, somado a menos, seria igual a mais. É a utilização da criação de um paradoxo necessário para ampliar a configuração do sistema, por vezes, desconstruindo paradigmas lineares para a elaboração de uma ideia de “solução” circular, em certo modo, *in conclusas*.

Enfim, dito em outro modo, nossos conflitos nas escolas, não foram sempre problemáticas relacionadas diretamente com a convivência intercultural, mesmo porque estas, não se apresentam “interculturais” porque estamos diante de uma pessoa que provém do exterior, ou em nosso caso, pessoas das chamadas segunda-gerações. Recordando um outro principio sistêmico, o problema é o problema, e não podemos transformar todos os problemas em problemas de convivência intercultural pois seria, anteriormente à própria experiência relacional com o “outro”, já pré-determinarmos em base a seu suposto pertencimento cultural. Certamente que existem problemáticas relacionadas a convivência cultural e, nós enfrentamos algumas, mas estes não podem ser considerados uma essência anterior à própria apresentação destas problemáticas e inclusive, fazendo deste

263 Em conclusão eu gostaria de ter qualquer mensagem positiva para transmitir à vocês. Mas não tenho. Vocês ficariam contentes de duas frases negativas? Tr. MN.

264 Tenho uma boa notícia e uma má notícia! Qual os senhores/as gostariam de ouvir primeiro? Tr. MN.

modo, excluindo o “outro” de suas próprias considerações à respeito de seu pertencimento cultural.

É um fato inquestionável a aceleração dos processos migratórios no decorrer dos últimos anos, em grande parte, pelos processos da economia global e também diversos conflitos bélicos da atualidade. Todavia, o nosso trabalho não é sobre migrações e sim sobre um aspecto particular das migrações, ou seja, com os filhos dos migrantes - as chamadas segundas gerações na Itália – que iniciam a frequentar as escolas *nel bel paese*<sup>265</sup> (TRECANNI, s/n), em função deste acréscimo migratório. Discentes estes que apesar de serem colocados na categoria de “segunda geração” não representam em nenhum modo um universo homogêneo pois estes apresentam diferentes características como, por exemplo, aqueles que chegaram na Itália recentemente, aqueles nascidos na Itália mas sem cidadania italiana, aqueles com ambiente familiar de língua não italiana, menores não acompanhados, os filhos de casais mistos, aqueles de adoção internacional por família italiana, os de origem nômade chamados *rom*<sup>266</sup> etc. (MIUR, 2014, p. 4-7). Sem contarmos àqueles filhos da imigração italiana do passado, mais especificamente do final do século XVIII até a metade do século XIX, que têm cidadania italiana, e podem migrar para a Itália.

Do ponto de vista quantitativo, em pouco menos de quinze anos, o número de pessoas de cidadania diferente daquela italiana aumentou mais de dez vezes, passando de 59.389 pessoas no ano escolar<sup>267</sup> de 1996/1997 a 802.785 no ano escolar de 2013/2014. Analisando também a diversidade da proveniência destes, temos cerca de 200 nacionalidades diferentes. (MIUR, 2012, p. 3). É uma presença em constante aumento nas escolas de todos os níveis segundo o documento do *MIUR, Ministero dell’Istruzione, Università e Ricerca*<sup>268</sup> Italiano que é elaborado pelo *Osservatorio Interculturale*<sup>269</sup>, que se configura em um fenômeno estrutural, não episódico e que tende a crescer pelo incremento de novos ingressos sem que os

265 *Bel paese* o *Belpaese*, é uma expressão atribuída à Itália da Dante no *Inferno* XXXIII, 80 e por Petrarca no *Canzoniere*, CXLVI. Também o abade A. Stoppani escreveu um livro científico sobre as belezas naturais da Itália e este país ficou conhecido literariamente por esta expressão.

266 Rom, expressão utilizada na Itália para denominar os alunos nômades de origem Romena.

267 O calendário escolar na Itália inicia o ano acadêmico em setembro e termina o mesmo em junho do ano seguinte.

268 MIUR, Ministério da Instrução, Universidade e Pesquisa. Trad. MN.

269 Observatório Intercultural. Trad. Mn.

anteriores ingressantes tenham concluído seus estudos.

Ressaltando que na Itália, em base a Lei sobre a imigração n. 40 de março de 1998, do Decreto Legislativo n. 286 de 25 de julho de 1998 e, da confirmação através da Lei n.189 de 30 de julho de 2002, o acolhimento do aluno menor estrangeiro é uma obrigação determinada pela Lei e prevê também a integração deste por meio das instituições educativas. Deste modo, o sistema educacional italiano é, sem dúvida alguma, a primeira instituição a confrontarem-se com a ideia de “integração” das segundas gerações.

Um processo muito interessante de se observar e que, nos oferece uma maior complexidade e dimensão da preocupação no desenvolvimento de nossa tese, são alguns dados estatísticos que se relacionam próprio as segundas gerações:

Gli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia rappresentano ormai il 51,7% del totale degli alunni figli di migranti: si è dunque verificato il “sorpasso” degli studenti stranieri di seconda generazione. [...] I “nati in Italia”, dunque, sono la maggioranza e anche se la legislazione sulla cittadinanza non li riconosce come “italiani” *de iure*, la scuola e la società non possono non considerarli italiani *de facto*.<sup>270</sup> (CATARCI & FIORUCCI & SANTARONE, 2015, p. 14).

Nas escolas, atualmente o número de estrangeiros que nasceram na Itália, é superior ao número de estrangeiros nascidos no exterior. Contudo estes, não são considerados italianos segundo os autores citados acima. Ou seja, apesar das leis sobre o acolhimento e a integração por meio das instituições escolares de menores estrangeiros nascidos ou não na Itália, estas pessoas, estão entre dois mundos, aquele de origem e aquele da chegada, vivem uma enorme contradição. Da uma parte o “acolhimento” e “inclusão” através da escolarização por direito mas também, por ser compulsória, pois a frequência nas escolas é obrigatória e, da outra parte, o “não acolhimento” e “não inclusão” pela cidadania negada. É uma segunda socialização por meio das instituições educativas com direitos civis pendentes pois

<sup>270</sup> Os alunos com cidadania não italiana nascidos na Itália representam o 51,7% do total dos alunos filhos de migrantes: assim se verificou a “ultrapassagem” dos alunos estrangeiros de segunda geração [...] Os “nascidos na Itália”, assim, são a maioria e mesmo que a legislação sobre a cidadania não os reconheça como “italianos” *de iure*, a escola e a sociedade não podem não considera-los italianos *de facto*. Trad. MN.

existe sempre a possibilidade de, inclusive, estes não terem o reconhecimento de pertencerem àquela nação por meio da negação da cidadania.

As questões da diversidade cultural e, mais especificamente, das “segundas gerações/os filhos da imigração”, colocam às instituições educativas um grande desafio na contemporaneidade. Neste âmbito, os termos cultura, multiculturalismo, identidade cultural, integração e outros tantos, não dizem absolutamente nada se não compreendermos o que queremos dizer em meio a tais contextos e, sobretudo, quais as políticas e práticas de integração que as escolas têm considerado em seus projetos educativos dentro do atual contexto das sociedades denominadas multiculturais.

Enfim, neste amplo contexto, nossas conclusões e principais teses que defendemos sobre o tratamento dos filhos de migrantes nas escolas são as seguintes:

- Quanto menos utilizamos a ideia da intercultura nos projetos, maior é a probabilidade de trabalharmos com o processo das mudanças culturais que envolvem todos. Ou seja, a melhor maneira de trabalhar a intercultura é não enfatizar os conteúdos culturais e sim os processos humanos das relações que são processos de formação também cultural;
- Os projetos desenvolvidos em base às teorias do sócio-construcionismo e sistêmica relacional podem ser considerados, em nossa experiência, como propositivos à trabalharem a intercultura como algo construído e que perpassa todos;
- Partir das necessidades dos sujeitos das segundas gerações em suas construções existenciais, também identitárias-culturais, dentro de suas relações psico-afetivas, contribuí para a construção de uma interculturalidade de todos.

Os projetos quando nascem na insígnia da “interculturalidade”, pelo fato de que os discentes em causa são os filhos dos migrantes, colocam a ênfase do trabalho sobre estes em um processo de “etnização” da ideia de cultura. Nosso

interesse foi trabalharmos com o conceito de cultura como um processo contínuo e múltiplo, que não deixou ninguém de fora.

Quando os projetos nascem “interculturais”, é como se declarassem a priori que as culturas são necessariamente diversas e preocupação primordial na vida dos sujeitos. Assim, enfatizando a diversidade, criam maior diversidade e enfatizando a premência da questão, criam o “outro” por vinte e quatro horas por dia. Melhor explicando, através de nossa própria existência, como brasileiros na Itália, jamais nossa subjetividade, por cerca de 13 anos naquele país, foi aquela de pensarmos ao nosso pertencimento cultural “vinte e quatro horas por dia”. Lamentavelmente, dentro às boas intenções dos projetos interculturais, vimos alunos de segunda geração serem tratados pelas escolas sempre através de seus pressupostos referências culturais de suas famílias migrantes. Projetos “bem intencionados” que partiam sempre das diferenças na cultura, mesmo que valorizando-as, mas sempre através das diferenças. Os processos culturais perpassam todos, sem exceção, e este seria o elemento comum para trabalharmos as igualdades e diferenças e, até, indiferenças culturais. Ou seja, mesmo sendo brasileiros, em muitos aspectos desta cultura somos indiferentes à ideia do que seria um brasileiro, por exemplo, posso ser um brasileiro que odeia carnaval e futebol. Ninguém se identifica 100% a uma cultura, nem por todo o tempo e nem por todas as atividades. O processo cultural é inquestionável como processo humano, o seus conteúdos e fechamento dentro à rígidos conceitos nacionais, uma construção ideológica questionável.

A ideia de hibridação, se compreendida fora de seu contexto de luta por uma alteridade pós-colonialista, pode transformar-se em um alibi para a criação de maiores diversidades e, inclusive, na compreensão dos híbridos como uma “raça” inferior porque “misturada”. Para combater a “pureza” não necessitamos da criação de “híbridos” porque somos todos híbridos. Afinal, quando é que o ser humano em sua longa história não foi híbrido? O ser humano nasce híbrido e migrante e, hoje mais do que no passado. O ser humano, como espécie, sempre foi híbrido e, absurdamente, até as análises genéticas contemporâneas demonstram que não existe a possibilidade de diferenciar as pessoas em base a suas “culturas”.

A utilização da cultura e seus derivados, mesmo que com a utilização de

novos conceitos que tentam abrir discussões pós coloniais, acabam utilizando uma concepção de cultura ainda muito relacionada à ideia de uma identidade nacional, ainda que múltipla. Pois bem, o que fazemos quando um jovem, nascido na Itália em uma família de migrantes marroquinos, se sente exclusivamente marroquino e outro jovem, nas mesmas condições, se sente exclusivamente italiano, ou ainda outro, nas mesmas condições, que se sente os dois ou nenhum dos dois?

Qualificar o duplo pertencimento cultural, em uma matemática das somas das identidades culturais, nos parece questionável. O duplo ou triplo ou, ainda quadruplo, pertencimento cultural não é resultante de uma soma matemática dos lugares de pertencimento familiar. Preferimos, mesmo quando se trata de dois sentimentos de pertencimento cultural, falarmos em identidade mista porque esta produz identificação entre os seres humanos ao invés de dicotomias: *Nei contesti migratori preferisce eliminare il termine tanto usato di “doppia identità” poiché crea paragoni, dicotomie e scissioni. L’identità mista, invece, accomuna tutti gli esseri umani, nativi e migranti.*<sup>271</sup> (EDESTEIN, 2007).

Enfim, com nossa experiência de trabalho, esperamos contribuir para uma possível reflexão sobre a elaboração de projetos e intervenções psicossociais com a função de “integração” das segundas gerações em âmbito escolar que envolva todos e não seja “intercultural”, numa perspectiva sócio-construcionista e da teoria sistêmica relacional, como forma de um diálogo em um assunto em constante desenvolvimento.

271 Nos contextos migratórios é preferível eliminar o termo muito utilizado de “dupla identidade” porque cria comparações, dicotomias e separações. A identidade mista, ao invés, aproxima todos os seres humanos, nativos e migrantes. Tr. MN.

## FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AIME, M. *Eccessi di culture*. Torino: Einaudi, 2004.

ALVAREZ, M. C. **Controle social: notas em torno de uma noção polêmica**. São Paulo em Perspectiva. vol.18 no.1. São Paulo: Jan./Mar. 2004, pp. 168-176. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010288392004000100020](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392004000100020)>. Acesso em 16/01/2015.

AMBROSINI, M. **Intervento alla Prima Conferenza Nazionale sull'Immigrazione del PD**. 2011. Disponível em: <<http://archive.partitodemocratico.it/doc/205409/maurizio-ambrosini-universit-di-milano.htm>>. Acesso em: 23/09/2015.

\_\_\_\_\_. **Un'altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transnazionali**. Bologna: il Mulino, 2008.

AMBROSINI, M.; BERTI, F. **Persone e migrazioni. Integrazione locale e sentieri di co-sviluppo**. Milano: FrancoAngeli, 2009.

AMBROSINI, M.; MOLINA, S. **Seconde generazioni: un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia**. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli, 2004

AMSELLE, J. L. **Logiche meticce. Antropologia dell'identità in Africa e altrove**. Torino: Bollati Boringhieri, 1999.

ANOLLI, L. **Psicologia della comunicazione**. Bologna: Il Mulino, 2002.

APPADURAI, A. **Modernità in polvere**. Roma: Meltemi, 2001.

AUSLOOS, G. **La compétence des familles. Temps, chaos, processus**. Erès: Ramonville Saint Agne, 1995.

BAGGIANI, S. **Dispersione scolastica: in Italia l'abbandono precoce scende al 15%**. Disponível em: <<http://www.indire.it/2016/03/25/dispersione-scolastica-in-italia-abbandono-precoce-scende-al-15/>>. Acesso em: 23/09/2016.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 2006.

BHABHA, H. **O terceiro espaço**. In: *Revista do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico nacional*, n. 24, 1996.

BALLESTERO-ALVAREZ, M. E. **Organização, Sistemas e Métodos**. São Paulo: Mc Graw Hill, 1990.

BAUMAN Z. **Modernità liquida**. Roma, Laterza, 2002.

\_\_\_\_\_. **Stranieri alle porte**, Roma: Laterza, 2016

\_\_\_\_\_. **Intervista sull'identità**. Roma: Laterza, 2005.

\_\_\_\_\_. **Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone**, Roma: Laterza, 1999.

BAUMANN G. **L'enigma multiculturale**, Bologna: Il Mulino, 2003.

BASSO, P. **Dalle periferie al centro, ieri e oggi**, in: BASSO, P.& PEROCCO, F.: *Immigrazione e trasformazione della società*. Milano: Franco Angeli, 2000.

BATENSON, G. **Mente e natura, un'unità necessaria**, Milano, Adelphi, 1984.

\_\_\_\_\_. **Verso l'ecologia della mente**. Milano: Adelphi, 1972.

\_\_\_\_\_. **Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente**. Milano: Adelphi, 1997.

BEJOUR (BECOMING A JOURNALIST IN EUROPE). **I Nuovi muri d'europa. In: Oltre ai muri. Valori**, anno 16 n. 138, giugno 2016. Disponibile em: <[https://web.uni-roma1.it/bejour/sites/default/files/VALORI\\_138%20Bejour.pdf](https://web.uni-roma1.it/bejour/sites/default/files/VALORI_138%20Bejour.pdf)>. Accesso em: 29/12/2016.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **La realtà come costruzione sociale**. Bologna: Il Mulino, 1974.

BERTRANDO, P.; TOFFANETTI, D., **Storia della terapia familiare**. Milano: Raffaello Cortina, 2001.

BERTALANFFY, L. V. **Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni**. Mondadori: Milano, 2004

BOSI, A. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOSCOLO, L.; BERTRANDO, P. **I tempi del tempo. Una nuova prospettiva per la consulenza e la terapia sistemica**. Torino: Bollati Boringhieri, 1993.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed. 2001.

BRUNI, A.; FASOL, R.; GHERARDI, S. **L'accesso ai servizi sanitari**. Roma: Carocci Faber, 2007.

CAFÉBABEL. **Stranieri per sempre: quando l'Europa nega la cittadinanza ai suoi figli**. Ail 22 giugno 2011. Disponibile em: <<http://www.cafebabel.it/societa/articolo/stranieri-per-sempre-quando-leuropa-nega-la-cittadinanza-ai-suoi-figli.html>>. Accesso em: 17/05/2015.



CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Sao Paulo: Unesp, 1999.

\_\_\_\_\_, **Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale**. Roma: Carocci, 2006.

CANDAU, V.M. & MOREIRA, A.F. **Multiculturalismo: diferenças culturais e praticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAPRA, F. **La rete della vita. Una nuova visione della natura e della scienza**. Milano: BUR, 2001.

CASALIN, C. **Scelta scuola superiore: i diplomi più efficaci per trovare lavoro**. 16 Janeiro 2015. Disponível em: <<http://www.studenti.it/scelta-scuola-superiore-prospettive-lavoro-guadagno-diplomati.html>>. Acesso em 26/12/2016.

CATARCI, M.; FIORUCCI, M.;SANTARONE, D. **Per una didattica interculturale**. UNIROMA. Roma, 2015.

CERINI, G. **Scuola media: alcune domande impertinenti**, 2009. Disponível em: <[http://www.educationduepuntozero.it/politiche-educative/scuola-media-alcune-domande-impertinenti-3055503432.shtml?refresh\\_ce-cp](http://www.educationduepuntozero.it/politiche-educative/scuola-media-alcune-domande-impertinenti-3055503432.shtml?refresh_ce-cp)>. Acesso em: 12/12/2015.

CASTIGLIONI, M.; CORRADINI, A., **Modelli epistemologici in psicologia**. Roma: Carocci, 2003.

CASELLI M. B. **Vite transnazionali? Peruviani e peruviane a Milano**. Milano: FrancoAngeli, 2009.

CECCHIN, G. & LANE, G. & RAY, W. **Verità e Pregiudizi. Un approccio sistemico alla psicoterapia**. Milano: Raffaello Cortina, 1997.

CESAREO, V. **Relazione al convegno: Seconde Generazioni. Scenari di un fenomeno in movimento**. <<http://www.cestim.it/35secondegenerazioni.htm>>. Acesso em: 29/04/2016.

CIGOLI, V.; GALIMBERTI, C. **Psicoanalisi e ricerca sui sistemi in terapia familiare**. Angeli: Milano, 1983.

CRIVELLARI, C. **Professori nella scuola di massa. Dalla crisi del ruolo alla formazione Universitaria**. Roma: Armando, 2004, pp. 20-26.

COLOMBO, E. **Ragazzi e ragazze straniere a scuola e nelle città**. Milano. Disponível em: <[http://www.centrocome.it/come\\_files/userfiles/File/ScuoleSuperiori/ContributiSS/intervento%20Colombo.doc](http://www.centrocome.it/come_files/userfiles/File/ScuoleSuperiori/ContributiSS/intervento%20Colombo.doc)>. Acesso em: 15/04/2014.

COLOMBO, E.; SELMI, G. **Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza.** Milano: Franco Angeli, 2007.

CONSIGLIO EUROPEO. **Conclusioni della presidenza, 2000. Lisbona 23 e 24 marzo 2000.** Disponibile em: <[http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm)>. Accesso em: 12/12/2016.

CORBI E.; SARRACINO V. **Scuola e politiche educative in Italia dall'Unità a oggi.** Napoli: Liguori, 2003.

CORREIA, M. V. C. **Controle Social.** In: Dicionário da Educação Profissional Em Saúde, pp. 63-76. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/consoc.html>>. Acesso em: 25/12/2016.

CONTINI, M.; FABBRI, M.; MANUZZI P. **Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti.** Milano: Raffaello Cortina, 2007.

D'AMICO, N. **Storia e storie della scuola italiana,** Bologna: Zanichelli, 2009.

Dal Lago, A. **Non persone. L'esclusione dei migranti in una società globale,** Milano: Feltrinelli, 2004.

DEMETRIO, D. **Pedagogia interculturale e lavoro sul campo,** Firenze: La Nuova Italia, 1997.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The sage handbook of qualitative research.** Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications, Inc, 2005, 3 ed., pp. 1-33.

DE SANTIS, E. I **Sistemi Complessi come Sistemi di Sistemi.** 2016. Disponibile em: <[https://www.academia.edu/20931342/I\\_Sistemi\\_Complessi\\_come\\_Sistemi\\_di\\_Sistemi](https://www.academia.edu/20931342/I_Sistemi_Complessi_come_Sistemi_di_Sistemi)>. Accesso em: 03/01/2017.

DI LUCA, E. **C'è una perdita di responsabilità della parola.** Blog Beppe Grilo, 12 settembre de 2012. Disponibile em: <[http://www.beppegrillo.it/2012/09/passaparola\\_-\\_la\\_perdita\\_delle\\_parole\\_-\\_erri\\_de\\_luca/index.html](http://www.beppegrillo.it/2012/09/passaparola_-_la_perdita_delle_parole_-_erri_de_luca/index.html)>. Accesso em: 10/01/2016.

COSTA, F.T.B. **Um pé la, outro cà: as reinvenções subjetivas dos imigrantes transnacionais angolanos no Brasil.** Tese. Universidade Estadual Paulista – UNESP. Assis, 2016.

D'AZEGLIO, M. T. **I miei ricordi.** Firenze: Barbera, 1891.

DELATTRE, P., **Teoria dei sistemi e epistemologia. Metodi e concetti utilizzati nelle diverse discipline scientifiche.** Torino: Einaudi, 1984.

EPASTO, A. A. **La scuola e i “nuovi” italiani: indagine sulle risorse educative**

**per l'accoglienza e l'inclusione**, In: Quaderni di Intercultura, Anno vi/2014. Disponível em: < <http://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/article/view/1039/788>>. Acesso em: 25/10/2015.

EDELSTEIN, C. **Il counseling sistemico pluralista. Dalla teoria alla pratica**, Trento: Erickson Ed., 2011.

\_\_\_\_\_. **L'epistemologia del "Noi" nel modello sistemico pluralista: il riconoscimento dell'Altro**. Roma: Associazione Italiana di Epistemologia e Metodologia Sistemica – AIEMS, n. 8, 2013, p. 122-133. Disponível em: < [http://www.aiems.eu/files/edelstein\\_8.pdf](http://www.aiems.eu/files/edelstein_8.pdf)>. Acesso em: 25/10/2015.

\_\_\_\_\_. **Counseling interculturale: l'identità mista di bambini e adolescenti immigrati e adottati**. in Magma – Rivista elettronica di scienze umane e sociali, vol.5, n.2. 2007. Disponível em: <[http://www.analisiqualitativa.com/magma/0502/articolo\\_02.htm](http://www.analisiqualitativa.com/magma/0502/articolo_02.htm)>. Acesso em: 13/08/2015.

EURYDICE, **Sistema educativo italiano. Sintesi**. Abril, 2013. Disponível em: <[http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/sintesi\\_sistema\\_educativo\\_italiano.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/sintesi_sistema_educativo_italiano.pdf)>. Acesso em: 11/09/2014.

\_\_\_\_\_. **L'integrazione degli alunni immigrati in Italia e in altri paesi a confronto per un futuro studio europeo**. 27 Fevereiro 2017. Disponível em: <<http://eurydice.indire.it/integrazione-degli-alunni-immigrati-nelle-scuole-deuropa/>>. Acesso em: 11/03/2017.

STEFANEL, S. **Il grave problema degli stranieri a scuola**. S/d. In: EDUCAZIONE & SCUOLA. Disponível em: <[http://www.edscuola.it/archivio/ped/grave\\_problema\\_degli\\_stranieri.htm](http://www.edscuola.it/archivio/ped/grave_problema_degli_stranieri.htm)>. Acesso em: 11/03/2017.

FELE, G. **Etnometodologia: introduzione allo studio delle attività ordinarie**. Roma: Carocci, 2002.

FEYERABEND, P. K. **Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza**. Milano: Feltrinelli, 2002.

FREIRE, P. **A alfabetização de adultos: é ela um querer fazer neutro?** Educação & Sociedade, vol. 1, n. 1, 1978, p. 64-70. Campinas. Disponível em: < <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2567>>. Acesso em: 10/10/2014.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.

FREUD, S. **Totem e Tabu**. Torino: Bollati Boringhieri, 1985.

FRUGGERI, L. **I contesti della psicoterapia: pubblico e privato, Dall'individuo al sistema**. Boringhieri, Torino, 1991.

FOCUS IMMIGRAZIONE, **Razzismo in Italia, 9 cose da sapere**. Anno XIV n. 11 del 23 marzo 2016, pp. 3-5. Disponível em: <<http://briguglio.asgi.it/immigrazione-e-asilo/2016/aprile/focus-uil-11-2016.pdf>>. Acesso em: 10/01/2017.

FOERSTER, H. V. **Costruire una realtà**. In: WATZLAWICK, P. 1981. *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*. Milano: Feltrinelli. 2006, pp. 37- 56.

FONDAZIONE AGNELLI. **Rapporto sulla scuola in Italia**. Roma: Laterza, 2011

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GALIMBERTI, U. **Il gioco dell'opinioni**. Milano: Feltrinelli, 1989.

GARAY, A.; IÑIGUEZ, L.; MARTINEZ, L. **Perspectivas críticas en Psicología Social: herramientas para la construcción de nuevas psicologías sociales**. **Boletín de Psicología**, v. 72, p. 55-78, 2001. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/252483243\\_Perspectivas\\_criticas\\_en\\_Psicologia\\_Social\\_herramientas\\_para\\_la\\_construccion\\_de\\_nuevas\\_Psicologias\\_Sociales](https://www.researchgate.net/publication/252483243_Perspectivas_criticas_en_Psicologia_Social_herramientas_para_la_construccion_de_nuevas_Psicologias_Sociales)>. Acesso em: 10/10/2015.

GAZZETTA UFFICIALE. **Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero - Decreto Legislativo 25 luglio 1998, n. 286**. Gazzetta Ufficiale n. 191 del 18 agosto 1998 - Supplemento Ordinario n. 139. Disponível em: <<http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/98286dl.htm>>. Acesso em: 10/10/2015.

GEERTZ, C. **The interpretation of cultures**, New York: Basic Books, 1973.

GENOVESI, (2000). **Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi**, Laterza 2000

GERGEN, K. J. **Movimento do Construcionismo Social na Psicologia Moderna**. R. Inter. Interdisc. INTERthesis, Florianópolis, v.6, n.1, p. 299-325, jan./jul. 2009. Disponível em: <<file:///Users/Marcelinus/Downloads/DialnetOMovimentoDoConstrucionismoSocialNaPsicologiaModer-5175528.pdf>>. Acesso em: 01/01/2015.

\_\_\_\_\_. **The social constructionist movement in modern psychology.** *American Psychologist*, 40, 1985, pp. 266-275. Disponível em: <<http://works.swarthmore.edu/fac-psychology/328>>. Acesso em: 01/03/2015.

\_\_\_\_\_. **An Invitation to social-construction.** Thousand Oaks, CA: Sage. 2009.

GERGEN, K. J.; MCNAMEE, S. **La terapia come costruzione sociale.** Milano: Franco Angeli 1998.

GHISLENI, M. & MOSCATI, R. **Che cos'è la socializzazione?** Roma: Carocci, 2001.

GIULIANI,

HALEY, J. **Fondamenti di Terapia della Famiglia.** Feltrinelli: Milano, 1980 p. 338

HALL, S. **Il Soggetto e la Differenza – per un'archeologia degli studi culturali post culturali,** Roma: Meltemi, 2006.

\_\_\_\_\_. **Politiche del quotidiano. Culture, identità e senso comune.** Milano: Il Saggiatore, 2006.

\_\_\_\_\_. **A chi serve l'“identità”?** In: BIANCHI, C.; DEMARIA., C; NERGAARD, S. *Spettri del potere. Ideologia identità traduzione negli studi culturali.* Roma: Meltemi. 2002, pp. 129-153.

\_\_\_\_\_. **Nuove etnicità. Il soggetto e la differenza. Per un'archeologia degli studi culturali e postcoloniali.** Roma: Meltemi, 2006, pp. 229-242.

HESSE, H. **Lecture da un minuto.** BUR: Milano, 1990.

HUMAN RIGHTS WATCH. **L'intolleranza Quotidiana. La violenza razzista e xenofoba in Italia.** 2011, p. 13. Disponível em: <<https://www.hrw.org/sites/default/files/reports/italy0311itWebUseThisOne.pdf>>. Acesso em: 24/02/2016.

INDIRE, **Multiculturalità, interculturalità e multiculturalismo: una distinzione necessaria.** 2005. Disponível em: <[http://ospitiweb.indire.it/adi/Multicult/global40\\_3a.htm](http://ospitiweb.indire.it/adi/Multicult/global40_3a.htm)>. Acesso em: 14/08/2014.

ÍÑIGUEZ, L. **La psicologia social en la encrucijada postcons-truccionista: historicidad, subjetividad, performatividad, acción.** In: XII Encontro Nacional da ABRAPSO, Porto Alegre, RS. 2003. Disponível em: <[http://abrapso.org.br/site-principal/index.php?option=com\\_content&task=view&id=135](http://abrapso.org.br/site-principal/index.php?option=com_content&task=view&id=135)>. Acesso em: 02/01/2014.

ISTAT – **Annuario statistico italiano.** Roma: Istituto Nazionale di Statistica, 2013. Disponível em: <[http://www.istat.it/it/files/2013/12/ASI\\_2013.pdf](http://www.istat.it/it/files/2013/12/ASI_2013.pdf)>. Acesso em:

24/02/2016.

ISTAT. **Indicatori demografici. Stime per l'anno 2014**. Roma: Istituto Nazionale di Statistica, 2015. Disponibile em: <[https://www.istat.it/it/files/2016/02/Indicatori-demografici\\_2015.pdf](https://www.istat.it/it/files/2016/02/Indicatori-demografici_2015.pdf)>. Accesso em: 13/12/2016.

JERVIS, G. **La conquista dell'identità. Essere sé stessi, essere diversi**, Milano: Feltrinelli, 1977.

KLUCKHOHN, C. & KROEBER, A. L. **Il concetto di cultura**. Bologna: Il Mulino, 1982.

LANZILLO, M. L. **Il multiculturalismo**. Roma: Laterza, 2005.

LA REPUBBLICA **Via da scuola, ci sono troppi stranieri**. Disponibile em: <<http://temi.repubblica.it/metropoli-online/via-da-scuola-ci-sono-troppi-stranieri/>>. Accesso em: 15/03/2017.

LE BOTERF, G. **Costruire le competenze individualie collettive**. Napoli: Guida, 2008.

LE SCIENZE, **La crise della salute mentale tra i migranti**. Disponibile em: <[http://www.lescienze.it/news/2016/10/29/news/crisi\\_salute\\_mentale\\_migranti-3290706/](http://www.lescienze.it/news/2016/10/29/news/crisi_salute_mentale_migranti-3290706/)>. Accesso em: 10/11/2016.

LE SCUOLE STATALI IN ITALIA. **L'ordinamento scolastico in Italia**. Disponibile em: < [https://www.lescuolestatali.it/ordinamento\\_scolastico.html](https://www.lescuolestatali.it/ordinamento_scolastico.html)>. Accesso em: 11/09/2014.

LUZZATTO, G. **Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti**. Roma: Carocci, 2001.

MAALOUF, Amin. **L'identità**. Milano: RCS Libri, 1999.

MACIOTI, M. I. **L'esperienza migratoria. Immigrati e rifugiati in Italia**. Laterza: Roma, 2010

MANGHI, S., **La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson**. Milano: Raffaello Cortina, 2004.

MARROU, H.I. **Storia dell'educazione nell'antichità. Per il Liceo classico**. Firenze: Ed. Studium, 1978.

MATURANA, H.; VARELA, F. **L'albero della conoscenza**. Milano: Garzanti, 1987.

MELLO, R. P.; SILVA, A. A.; LIMA, M.L.C.; DI PAOLO, A. F. **Construcionismo, Práticas Discursivas e possibilidades de pesquisa em psicologia social**.

Revista Psicologia & Sociedade; n.19 (3): 2007, pp. 26-32, Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822007000300005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000300005)>. Acesso em: 24/10/2014.

MEZZADRA, S. **Diritto di Fuga. Migrazioni, cittadinanza, globalizzazione**. Verona: Ombre Corte, 2006.

\_\_\_\_\_. Revista Trickster: **Metamorfoosi della cittadinanza nella transizione postcoloniale**. Entrevista a Sandro Mezzadra. S/D. Disponível em: <[http://trickster.lettere.unipd.it/doku.php?id=seconde\\_generazioni:mezzadra\\_origine](http://trickster.lettere.unipd.it/doku.php?id=seconde_generazioni:mezzadra_origine)>. Acesso em: 02/05/2015.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GOMÉZ, C. **Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde**. In: GOLDEN- BERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Orgs.). O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p.117-42.

MINAYO, M.C. de S. (2010). **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco.

MINERVA, F.P. **L'interculturalità**. Roma: Laterza, 2002.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA – MIUR. \_\_\_\_\_. **Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano A.S. 2007/08**, Roma, Julho 2008. Disponível em: <[http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/1ca9d492-dc5c-4006-839e-62a37073b607/notiziario\\_stranieri\\_0708.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/1ca9d492-dc5c-4006-839e-62a37073b607/notiziario_stranieri_0708.pdf)>. Acesso em: 01/07/2016.

\_\_\_\_\_. **Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano A.S. 2013/2014**. Roma, Outubro, 2014. Disponível em: <[http://www.istruzione.it/allegati/2014/Notiziario\\_Stranieri\\_13\\_14.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/Notiziario_Stranieri_13_14.pdf)>. Acesso em: 08/07/2016.

\_\_\_\_\_. **Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri**. Roma, 2006. Disponível em: <[https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24\\_06all.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24_06all.pdf)>. Acesso em: 10/07/2016.

\_\_\_\_\_. **Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri**. Roma, 2014. Disponível em: <[http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee\\_guida\\_integrazione\\_alunni\\_stranieri.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf)>. Acesso em: 10/07/2016.

\_\_\_\_\_. **La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri**. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per

*l'educazione interculturale*, Roma, 2007. Disponível em: <[https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione\\_intercultura.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf)>. Acesso em: 10/07/2016.

\_\_\_\_\_. **Nota del Ministero su integrazione alunni stranieri**, Roma, Janeiro 2010. Disponível em: <<http://www.meltingpot.org/IMG/pdf/scuola8gennaio2010.pdf>>. Acesso em: 20/07/2016.

\_\_\_\_\_. **Documento generale di indirizzo per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale**. Roma: Dezembro 2006. Disponível em: <[https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/allegati/cm24\\_06all.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/allegati/cm24_06all.pdf)>. Acesso em: 25/07/2016.

\_\_\_\_\_. **Focus La dispersione scolastica**. Junho 2013, Roma. Disponível em: <[http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/9b568f0d-8823-40ff-9263-faab1ae4f5a3/Focus\\_dispersione\\_scolastica\\_5.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/9b568f0d-8823-40ff-9263-faab1ae4f5a3/Focus_dispersione_scolastica_5.pdf)>. Acesso em: 02/02/2016.

\_\_\_\_\_. **Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione**. Roma, Setembro 2012. Disponível em: <[http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni\\_nazionali/indicazioni\\_nazionali\\_infanzia\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf)>. Acesso em: 05/08/2016.

\_\_\_\_\_. **Piano Nazionale L2, Interventi per l'insegnamento/apprendimento di italiano L2 per alunni di recente immigrazione di scuola secondaria di primo e secondo grado**. Novembro 2008. Disponível em: <<http://www.centrocome.it/wp-content/uploads/2014/10/Scuole-aperte-Piano-L2.pdf>>. Acesso em: 10/09/2016.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA – MIUR.; FONDAZIONE – ISMU. **Gli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano. Anno scolastico 2011/2012**. Roma, 2012. Disponível em: <[http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2015/03/Rapporto\\_CNI\\_Miur\\_Ismu\\_2013-14.pdf](http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2015/03/Rapporto_CNI_Miur_Ismu_2013-14.pdf)>. Acesso em: 05/08/2016.

\_\_\_\_\_. **Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale. A.S. 2013/2014**, Roma, Dezembro 2014. Disponível em: <[http://www.istruzione.it/allegati/2014/Miur\\_2012\\_2013.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/Miur_2012_2013.pdf)>. Acesso em: 05/08/2016.

MINUCHIN. **Cinquantani di terapia familiare**. In: *Dialoghi e conversazioni con Shinui, Bergamo, Italia*. Centro di Consulenza sulla Relazione. 2003. Mimeo.

\_\_\_\_\_. **Dov'è la famiglia nella terapia familiare narrativa?** In *Terapia familiare*, vol. 60, pp. 5-17, 1998. Mimeo.

NAPUTANO, M. **Identidades culturais em imigrantes de segunda geração: "Os filhos de Pedrinhas"**. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da



Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Assis, 2012.

\_\_\_\_\_. **Corso Di Formazione Di Prassi Educative Per Docenti Della Scuola Media**. Elaborado final apresentado à *Università Degli Studi di Torino – UNITO. Facoltà Di Scienze Della Formazione*, para a conclusão do Master - I Livello “Esperto Nei Processi Educativi In Adolescenza”, Torino: 2012. Material em Mimeo não publicado.

NOVARA, D. **La grammatica dei conflitti. L’arte maieutica di trasformare le contrarietà in risorse**. Sonda: Casale Monferrato, 2011.

PARLAMENTO EUROPEO. **La strategia di Lisbona**. 2010. Disponível em: <[https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno\\_europa/lisbona.shtml](https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/lisbona.shtml)>. Acesso em: 03/03/2017.

\_\_\_\_\_. **Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006**. Relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:32006H0962>>. Acesso em: 01/02/2017.

PAGLIARANI, L. **Educazione sentimentale**. In: Le radici affettive dei conflitti. NOVARA, D.; MISCIOSCIA, D. Molfetta: La Meridiana, 1998, p. 68.

PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. **La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza**. Torino: Einaudi, 1981.

RASERA, E. F.; JAPUR, M. **Os sentidos da construção social: o convite construcionista para a Psicologia**. *Paidéia - Cadernos de Psicologia e Educação* (online), Ribeirão Preto, v. 15 (30), 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103863X2005000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103863X2005000100005&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 05/07/2015.

RIVISTA VITA. **Il 60% degli alunni stranieri è nato in Italia**. 2017. Disponível em: <<http://www.vita.it/it/article/2017/04/03/il-60-degli-alunni-stranieri-e-nato-initalia/142942/>>. Acesso em: 10/04/2017.

RUMBAUT R. **Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality**. In *International Migration Review*, vol. 31, n. 4, 1997, pp 923-960. Disponível em: <[http://maxweber.hunter.cuny.edu/pub/eres/SOC217\\_PIMENTEL/culturalasimilation.pdf](http://maxweber.hunter.cuny.edu/pub/eres/SOC217_PIMENTEL/culturalasimilation.pdf)>. Acesso em: 01/03/2015.

SAYAD, A. **La doppia assenza. Dalle illusioni dell’emigrato alle sofferenze dell’immigrato**, Milano: Raffaele Cortina Editore, 2002.

SAID, E. **Cultura e imperialismo. Letteratura e consenso nel progetto coloniale dell’Occidente**. Roma: Ed. Gamberetti, 1998.

SANSONI, **Enciclopedia Filosofica**. Firenze: Sansoni, vol. 3, 1957.

SANTAMBROGIO, A. **Costruzionismo e scienze sociali**. Torino: Morlacchi, 2010.

SANTOS, B. S. **Um Discurso Sobre as Ciências**. 6a ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SARAMAGO, J. **Tutti i nomi**, Milano: Feltrinelli, 2010.

SAWAIA, B. B. **A temporalidade no “agora cotidiano” na análise da identidade territorial**. Revista Margem n.5, p. 81-95, 1996.

SENATO DELLA REPUBBLICA. **Il 13 ottobre 2015, la Camera dei deputati ha approvato a larga maggioranza il disegno di legge di modifica della legge n. 91/1992 in materia di cittadinanza**. Disponível em: <[http://www.asgi.it/wp-content/uploads/2015/10/testo-cittadinanza\\_senato.pdf](http://www.asgi.it/wp-content/uploads/2015/10/testo-cittadinanza_senato.pdf)>. Acesso em: 01/07/2016.

SCHNITMAN, D. **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SCUOLA DI PSICOTERAPIA A ORIENTAMENTO SISTEMICO E SOCIO-COSTRUZIONISTA. **Presentazione dell’approccio**. 2011, p. 13. Disponível em: <<http://www.centropantarei.it/scuola-di-specializzazione-in-psicoterapia/>>. Acesso em: 01/07/2016.

SHOTTER, J. **The social construction of an "us": problems of accountability and narratology**. In: R. BURNETT, R.; MCGHEE, P.; CLARK, D. *Accounting for relationships: explanation, representation and knowledge*. London: Methuen, 1987, pp. 225-247.

SIRONI, F. **Carnefici e Vittime**. Milano: Feltrinelli, 2001

SECOLO D’ITALIA. **Immigrazione senza freni. L’ISTAT: Gli italiani sono a rischio estinzione**. 13 junho de 2017. Disponível em: <<http://www.secoloditalia.it/2017/06/immigrazione-senza-freni-listat-gli-italiani-rischio-estinzione/>>. Acesso em: 14/07/2017.

SPARTI, D. **Perchè non possiamo non dirci costruzionisti**. In: SANTAMBROGIO, A. *Costruzionismo e scienze sociali*. Torino: Morlacchi, 2010. Pp 68-82.

TRECCANI. **Enciclopédia**. Disponível em: <http://www.treccani.it/enciclopedia/tag/ontologia/> Acessado em: 25/10/2016.

TOMANIK, E. A. **O Olhar no Espelho. Conversas sobre a pesquisa em Ciências Sociais**. Maringá, Eduem, 2004.

\_\_\_\_\_. **Desafios e Ações na e para a Psicologia Social**. In: TOMANIK, E.A. e

TARTUCE, T. J. A. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006. Apostila.

TOURAINÉ A. **Libertà, uguaglianza, diversità; si può vivere insieme?**, Milano: Il Saggiatore, 1998, pp. 218, 219.

TUSSI. L. **I concetti di multiculturalità, intercultura e transcultura**. Alcune precisazioni lessicali. Disponibile em: <<http://www.auditorium.info/stampa.asp?id=368>>. Accesso em: 15/12/2016.

TUTTITALIA, **Cittadini stranieri Forlì**. 2016. Disponibile em: <<http://www.tuttitalia.it/emilia-romagna/98-forli/statistiche/cittadini-stranieri-2016/>>. Accesso em: 10/03/2017.

URP, Ufficio Relazione con il Pubblico del Ministero della Pubblica Istruzione. **Obbligo scolastico**. 2012. Disponibile em: <[http://www.istruzione.it/urp/obbligo\\_scolastico.shtml](http://www.istruzione.it/urp/obbligo_scolastico.shtml)>. Accesso em: 08/01/2017.

VERSARI, S. **L'integrazione degli studenti stranieri. A che punto siamo?** Ufficio Regionale Scolastico per l'Emilia Romagna. MIUR, Dicembre 2013. Disponibile em: <<http://istruzioneer.it/wp-content/uploads/2014/02/Versari-8-2013.pdf>>. Accesso em: 08/12/2016.

VITA, OnLine. **Dove sono finiti i 28mila minori stranieri non accompagnati scomparsi nel 2016?** Disponibile em: <<http://www.vita.it/it/article/2017/05/10/dove-sono-finiti-i-28mila-minori-stranieri-non-accompagnati-scomparsi-/143305/>>. Accesso em: 05/05/2017.

WATZLAWICK, P. **Il Linguaggio del cambiamento. Elementi di comunicazione terapeutica**. Milano: Feltrinelli, 1997.

WATZLAWICK, P & BEAVIN, J., & JACKSON. D. **Pragmatica della comunicazione umana**. Roma: Astrolabio, 1971.

WITTGENSTEIN, L. **Ricerche Filosofiche**. Torino: Einaudi, 1967.

WERBNER, P. **The politics of Multiculturalism in the New Europe: Racism, Identity and Community**. London: Zed books, 1997. In: CEFFARIELLO, M. *L'indian english nella narrativa di Salman Rushdie. Il caso midnight's children*. Napoli: Giapeto Editore, 2016, p. 50.

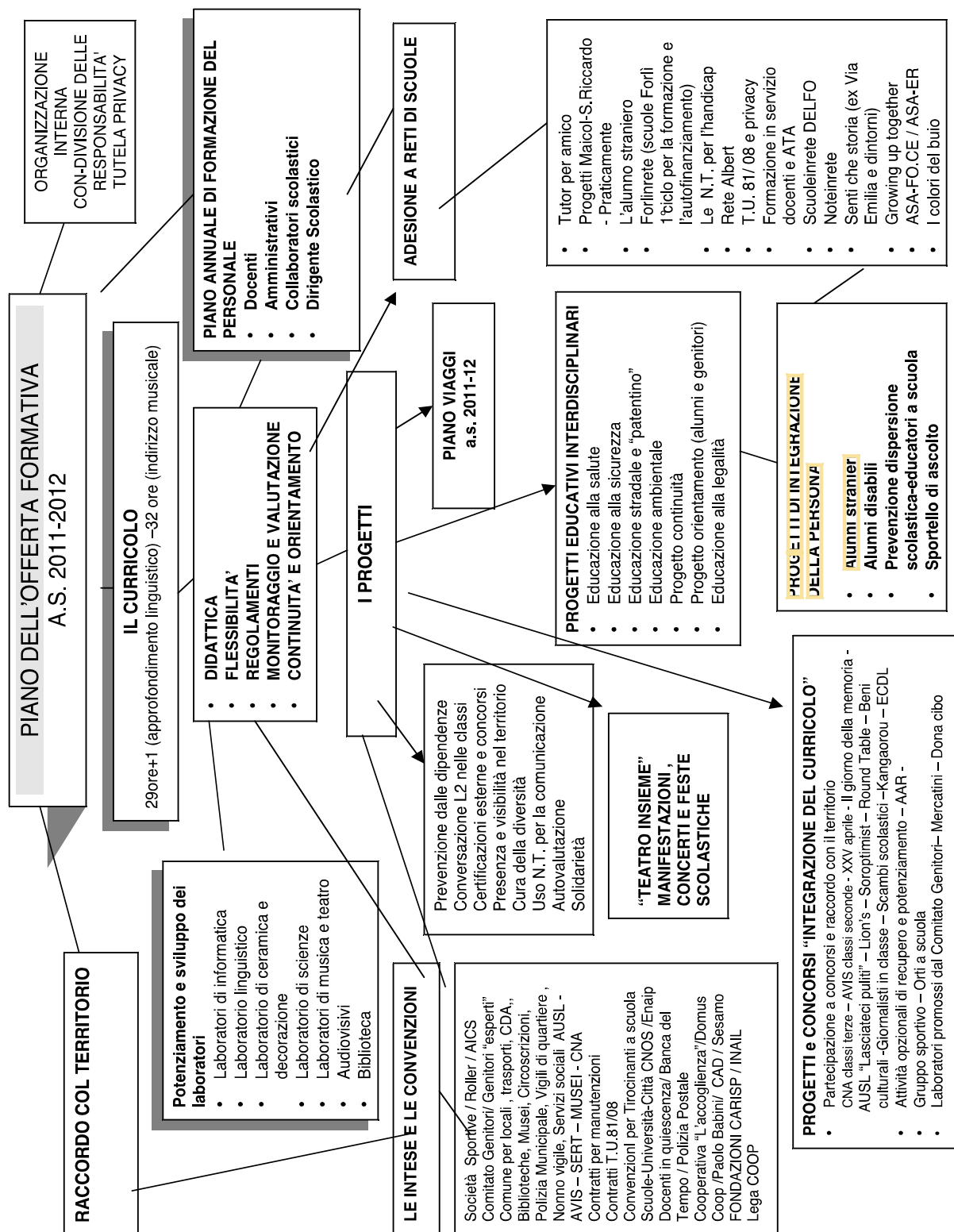
ZACCARIA, P. **Da Estetica e differenza**. Bari: Palomar, 2002.

ZEHRAOUI, A. **La migrazione di popolazione**. In: LANDUZZI, C.; TAROZZI A.; TRESSI, A. *Tra luoghi e generazioni. Migrazioni africane in Italia e in Francia*. Torino: L'Harmattan, 1995.


ZOLETTO D. **Il doppio legame Bateson Derrida. Verso un'etica delle cornici**,  
Milano: Bompiani, 2003, p. 35.

## ANEXOS:

## Anexo 1 – Plano da Oferta de Formação Anual, Projetos de Integração das Pessoas



Anexo 2 – Contrato de Prestação de Serviço por Atividades e Ensino Facultativo e Integrativo.

**Ministero della Pubblica Istruzione**  
 Ufficio Scolastico Provinciale di Forlì-Cesena  
 Visto, si legalizza la firma del  
 Signor \_\_\_\_\_

Forlì, 04.03.2013  
 IL DIRETTORE COORDINATORE  
 (Raffaella Naccarato)

**SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO**  
 - 47100 FORLÌ -  
 C.M. FOMM09000E - C.F. 92046510407

Prot. n. 5228/C14 \_\_\_\_\_ Forlì, 27 novembre 2012

- A richiesta dell'interessato;  
 - VISTI gli atti d'ufficio;

**SI DICHIARA**

che il sig. **NAPUTANO MARCELO**, nato a San Paolo (Brasile) il **23/09/1967** e residente a Bertinoro (FC) in Via Polenta Nuova n. 85, ha prestato servizio presso questa Istituzione Scolastica, in qualità di esperto psicologo per i seguenti progetti e periodi sottoindicati, a seguito di bando di gara indetto da questa scuola:

- Dal 18/09/2006 al 22/12/2006: Contratto prestazione di servizio per intervento psicologico socio-educativo nei confronti di un alunno della classe 2^D - Progetto "Riconoscersi competente".
- Dal 05/02/2007 al 09/06/2007: Contratto prestazione di servizio per intervento psicologico socio-educativo nei confronti di un alunno della classe 2^D - Progetto "Riconoscersi competente" - 2^ trance.
- Dal 03/04/2007 al 09/06/2007: Contratto prestazione di servizio per intervento psicologico socio-educativo nel Progetto "La Comunità Educante: un progetto sostenibile".
- Dal 22/10/2007 al 22/12/2007: Contratto prestazione occasionale per attività psicologica socio-educativa nell'ambito del progetto "Mediazione Educativa scuola-famiglia".
- Dal 03/03/2008 al 31/05/2008: Contratto prestazione occasionale per attività psicologica socio-educativa nell'ambito del progetto "Mediazione Educativa scuola-famiglia".
- Dal 24/11/2008 al 17/01/2009: Contratto prestazione occasionale per attività psicologica socio-educativa nell'ambito del progetto: "Mediazione educativa scuola-famiglia".



- Dal 02/03/2009 al 06/06/2009: Contratto prestazione occasionale per attività psicologica socio-educativa nell'ambito del progetto: "Mediazione educativa scuola-famiglia" - 2^ trance.
- Dal 20/10/2009 al 30/06/2010: Contratto prestazione occasionale per attività psicologica socio-educativa nell'ambito del progetto: "Mediazione educativa scuola-famiglia", sede "B.Croce".
  - Dal 11/12/2009 al 30/06/2010: Contratto prestazione occasionale per attività psicologica socio-educativa nell'ambito del progetto: "Mediazione educativa scuola-famiglia", sede "Zangheri".
  - Dal 07/04/2010 al 31/07/2010: Contratto prestazione occasionale per attività psicologica socio-educativa nell'ambito del progetto: "Mediazione educativa assistenza scolastica e domiciliare".
  - Dal 31/01/2011 al 31/03/2011: Contratto prestazione occasionale per attività psicologica socio-educativa nell'ambito del progetto: "Mediazione educativa assistenza scolastica e domiciliare".
  - Dal 25/02/2011 al 30/07/2011: Contratto prestazione occasionale per attività psicologica socio-educativa nell'ambito del progetto: "Star tutti meglio a scuola".
  - Dal 25/10/2011 al 31/01/2012: Contratto prestazione occasionale per attività psicologica socio-educativa nell'ambito del progetto: "Mediazione Educativa con assistenza scolastica e domiciliare".
  - Dal 01/03/2012 al 23/05/2012: Contratto prestazione occasionale per attività psicologica socio-educativa nell'ambito del progetto: "Mediazione Educativa con assistenza scolastica e domiciliare".



LA DIRIGENTE SCOLASTICA



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
 LETIZIA ZINI ANTUNES  
 TRADUTORA PÚBLICA E INTÉRPRETE COMERCIAL PARA O  
**IDIOMA ITALIANO**  
 Matrícula JUCESP n.º 1.144  
 RG 5247518/SSP-SP – CPF/MF n.º 193520778-49 – CCM n.º 30521  
 Rua XV de Novembro, n.º 745 – Centro – Cep. 19800-160 – ASSIS – SP  
 Tel./Fax: (18) 3325-1125

159

Tradução n.º 12.561 Livro n.º 038 Folhas n.º 159 1/3

*CERTIFICO e DOU FÉ, para os devidos fins, que nesta data me foi apresentado um documento com a seguinte identificação DECLARAÇÃO de TRABALHO realizado em Escola de Forlì, em idioma italiano, que traduzo para o vernáculo no seguinte teor:*  
**[Primeira Folha]**

Carimbo da Escola

Carimbo:  
 Ministério da Educação  
 Escritório de Ensino Provincial de Forlì-Cesena

Forlì, 04.03.2013.  
 Assinatura ilegível de Raffaella Alessandrini,  
 Diretor Coordenador.

Brasão da República Italiana  
 ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CICLO II  
 – 47100 FORLÌ  
 C.M. FOMM09000E – C.F. 92046510407

Prot. N. \_\_\_ 5228/C14\_\_\_

Forlì, 27 de novembro de 2012.

- A pedido do interessado;  
 - VISTOS os atos de ofício,

#### DECLARA-SE

que o senhor MARCELO NAPUTANO, nascido em São Paulo (Brasil) em 23/09/1967 e residente em Bertinoro (FC) em Via Polenta Nuova n. 85, trabalhou para esta Instituição Escolar, na qualidade de psicólogo especialista para os seguintes projetos e períodos abaixo especificados, em consequência de concurso seletivo organizado por esta escola:

- De 18/09/2006 a 22/12/2006: Contrato de prestação de serviço para assistência psicológica socioeducativa com um aluno da classe 2<sup>^</sup> D – Projeto “Riconoscersi competente” [Reconhecer-se competente].
- De 05/02/2007 a 09/06/2007: Contrato de prestação de serviço para assistência psicológica socioeducativa com um aluno da classe 2<sup>^</sup> D – Projeto “Riconoscersi competente” [Reconhecer-se competente]. 2<sup>^</sup> fase.

Talão n. 37  
 Recibo n.º 1815  
 Em.tos R\$ 195,00

[Firma no 27.º Tabelionato de Notas da Capital – Av. São Luiz, 59 – São Paulo/SP– Tel (11) 3511-7700]







160

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
**LETIZIA ZINI ANTUNES**  
 TRADUTORA PÚBLICA E INTÉRPRETE COMERCIAL PARA O  
**IDIOMA ITALIANO**  
 Matrícula JUCESP n.º 1.144  
 RG 5247518/SSP-SP – CPF/MF n.º 193520778-49 – CCM n.º 30521  
 Rua XV de Novembro, n.º 745 – Centro – Cep. 19800-160 – ASSIS – SP  
 Tel./Fax: (18) 3325-1125

Tradução n.º 12.561      Livro n.º 038      Folhas n.º 160      2/3

- De 03/04/2007 a 09/06/2007: Contrato de prestação de serviço para assistência psicológica socioeducativa no Projeto “La Comunità Educante: un progetto sostenibile” [A Comunidade Educadora: um projeto sustentável]
- De 22/10/2007 a 22/12/2007: Contrato de prestação eventual para atividade psicológica socioeducativa no âmbito do Projeto “Mediazione educativa scuola-famiglia” [Mediação educadora escola-família]
- De 03/03/2008 a 31/05/2008: Contrato de prestação eventual para atividade psicológica socioeducativa no âmbito do Projeto “Mediazione educativa scuola-famiglia” [Mediação educadora escola-família]
- De 24/11/2008 a 17/01/2009: Contrato de prestação eventual para atividade psicológica socioeducativa no âmbito do Projeto “Mediazione Educativa scuola-famiglia” [Mediação Educadora escola-família]

**[Segunda Folha]**

- De 02/03/2009 a 06/06/2009: Contrato de prestação eventual para atividade psicológica socioeducativa no âmbito do projeto “Mediazione educativa scuola-famiglia” [Mediação educadora escola-família] – 2ª fase.
- De 20/10/2009 a 30/06/2010: Contrato de prestação eventual para atividade psicológica socioeducativa no âmbito do projeto “Mediazione educativa scuola-famiglia” [Mediação educadora escola-família], sede “B. Croce”.
- De 11/12/2009 a 30/06/2010: Contrato de prestação eventual para atividade psicológica socioeducativa no âmbito do projeto “Mediazione educativa scuola-famiglia” [Mediação educadora escola-família], sede “Zangheri”.
- De 07/04/2010 a 31/07/2010: Contrato de prestação eventual para atividade psicológica socioeducativa no âmbito do projeto “Mediazione educativa assistenza scolastica e domiciliare” [Mediação educadora assistência escolar e domiciliar].

Talão n. 37  
 Recibo n.º 1815  
 Em.tos R\$ 195,00

[Firma no 27.º Tabelionato de Notas da Capital – Av. São Luiz, 59 – São Paulo/SP– Tel (11) 3511-7700]

*Letizia Zini Antunes*



161

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
**LETIZIA ZINI ANTUNES**  
 TRADUTORA PÚBLICA E INTÉRPRETE COMERCIAL PARA O  
**IDIOMA ITALIANO**  
 Matrícula JUCESP n.º 1.144  
 RG 5247518/SSP-SP – CPF/MF n.º 193520778-49 – CCM n.º 30521  
 Rua XV de Novembro, n.º 745 – Centro – Cep. 19800-160 – ASSIS – SP  
 Tel./Fax: (18) 3325-1125

Tradução nº 12.561

Livro nº 038

Folhas nº 161

3/3

- De 31/01/2011 a 31/03/2011: Contrato de prestação eventual para atividade psicológica socioeducativa no âmbito do projeto “Mediazione educativa assistenza scolastica e domiciliare” [Mediação educadora assistência escolar e domiciliar].
- De 25/02/2011 a 30/07/2011: Contrato de prestação eventual para atividade psicológica socioeducativa no âmbito do projeto “Star tutti meglio a scuola” [Estarmos todos melhor na escola].
- De 25/10/2011 a 31/01/2012: Contrato de prestação eventual para atividade psicológica socioeducativa no âmbito do projeto “Mediazione Educativa con assistenza scolastica e domiciliare” [Mediação Educadora com assistência escolar e domiciliar].
- De 01/03/2012 a 23/05/2012: Contrato de prestação eventual para atividade psicológica socioeducativa no âmbito do projeto “Mediazione Educativa con assistenza scolastica e domiciliare” [Mediação Educadora com assistência escolar e domiciliar].

Assinatura legível da Professora  
 Carimbo da Escola.

*Nada mais constava do documento acima, que devolvo com esta tradução, que conferi, achei conforme e assino. Dou fé.  
 Assis, 7 de março de 2013.*

Letizia Zini Antunes



Talão n. 37  
 Recibo n.º 1815  
 Em. tos R\$ 195,00

[Firma no 27.º Tabelionato de Notas da Capital – Av. São Luiz, 59 – São Paulo/SP– Tel (11) 3511-7700]

## Anexo 3 – Projeto de Formação Docente: “FormAzione”



47100 FORLÌ  
- C.F. 92046510407

Prot. n. 906/C14

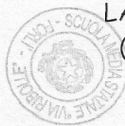
Forlì, 2 marzo 2013

IL DIRIGENTE SCOLASTICO

D I C H I A R A

Che al dott. **NAPUTANO MARCELO**, nato a San Paolo (Brasile) il **23/09/1967** e residente a Bertinoro (FC) in Via Polenta Nuova n. 85, è stato attribuito, nel periodo novembre 2012-febbraio 2013, un incarico di collaborazione esterna, in qualità di Psicologo, esperto nell'ambito del progetto "FormAzione" rivolto ai docenti di questa Istituzione Scolastica per n. 8 ore complessive.

LA DIRIGENTE SCOLASTICA



Ministero della Pubblica Istruzione  
Ufficio Scolastico Provinciale di Forlì-Cesena

Visto, si legalizza la firma del

Signor

GA

Forlì, 04.03.2013

IL DIRETTORE COORDINATORE  
(*Raffaella Alessandrini*)



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
 LETIZIA ZINI ANTUNES  
 TRADUTORA PÚBLICA E INTÉRPRETE COMERCIAL PARA O  
**IDIOMA ITALIANO**  
 Matrícula JUCESP n.º 1.144  
 RG 5247518/SSP-SP – CPF/MF n.º 193520778-49 – CCM n.º 30521  
 Rua XV de Novembro, n.º 745 – Centro – Cep. 19800-160 – ASSIS – SP  
 Tel./Fax: (18) 3325-1125

178

Tradução n.º 12.577

Livro n.º 038

Folhas n.º 178

*CERTIFICO e DOU FÉ, para os devidos fins, que nesta data me foi apresentado um documento com a seguinte identificação DECLARAÇÃO de TRABALHO realizado em Escola de Forlì, em idioma italiano, que traduzo para o vernáculo no seguinte teor:*

Brasão da República Italiana

– 47100 FORLÌ

Prot. N. 906/C14

Forlì, 2 de março de 2013.

O DIRIGENTE ESCOLAR

DECLARA

Que ao doutor MARCELO NAPUTANO, nascido em São Paulo (Brasil) em 23/09/1967 e residente em Bertinoro (FC) in Via Polenta Nuova n. 85, foi atribuído, no período de novembro de 2012 a fevereiro de 2013, um encargo de colaboração externa na qualidade de Psicólogo, especialista no âmbito do projeto “FormAzione” [FormAção] dirigido aos docentes desta Instituição Escolar por um total de 8 horas.

Assinatura ilegível da Professora Gabriella Garoia, Dirigente Escolar.  
 Carimbo da Escola.

Carimbo:  
 Ministério da Educação  
 Escritório de Ensino Provincial de Forlì-Cesena  
 Visto, autentica-se a firma da senhora  
 Forlì, 04.03.2013.  
 Assinatura ilegível de Raffaella Alessandrini,  
 Diretor Coordenador.

*Nada mais constava do documento acima, que devolvo com esta tradução, que conferi, achei conforme e assino. Dou fé.  
 Assis, 7 de março de 2013.*

*Letizia Zini Antunes*  
 Letizia Zini Antunes

Talão n. 37

Recibo n.º 1815

Em.tos R\$ 56,50

[Firma no 27.º Tabelionato de Notas da Capital – Av. São Luiz, 59 – São Paulo/SP– Tel (11) 3511-7700]

## Anexo 4 – Projeto de Formação Docente e Pais: “La Comunità educativa costruttiva”

DIREZIONE DIDATTICA

Via Giorgina Saffi,

C.F. 80004560407 – CM FOEE00400B



Prot. n. 812/B15

Ministero della Pubblica Istruzione  
Ufficio Scolastico Provinciale di Forlì-CesenaVisto, si legalizza la firma del  
Signor

Il Dirigente Scolastico

Forlì, 04.03.2013

Dichiara

IL DIRETTORE COORDINATORE  
(*Raffaella Alessandrini*)

che al dott. NAPUTANO MARCELO, psicologo, nato a San Paolo – Brasile (EE) il 23.09.1967 è stato attribuito, nel periodo aprile-ottobre 2012, un incarico di collaborazione esterna come Esperto nell'ambito del Progetto di Formazione Docenti e Genitori “La Comunità educativa costruttiva” presso il plesso “D.Peroni” - Vecchiazzano- Forlì per n. 16 ore complessivamente.

Forlì, 22 febbraio 2013



Il Dirigente Scolastico



177

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
LETIZIA ZINI ANTUNES  
TRADUTORA PÚBLICA E INTÉRPRETE COMERCIAL PARA O  
**IDIOMA ITALIANO**  
Matrícula JUCESP n.º 1.144  
RG 5247518/SSP-SP – CPF/MF n.º 193520778-49 – CCM n.º 30521  
Rua XV de Novembro, n.º 745 – Centro – Cep. 19800-160 – ASSIS – SP  
Tel./Fax: (18) 3325-1125

Tradução n.º 12.576

Livro n.º 038

Folhas n.º 177

*CERTIFICO e DOU FÉ, para os devidos fins, que nesta data me foi apresentado um documento com a seguinte identificação DECLARAÇÃO de TRABALHO realizado em Escola de Vecchiazano-Forlì, em idioma italiano, que traduzo para o vernáculo no seguinte teor:*

Brasão da República Italiana

DIREÇÃO DIDÁTICA DA  
Via Giordina Saffi, n.

site web: [www.delfo.forli-cesena.it/ddaforli/](http://www.delfo.forli-cesena.it/ddaforli/)

Prot. N. 812/B15  
Carimbo:  
Ministério da Educação  
Escritório de Ensino Provincial de Forlì-Cesena

Forlì, 04.03.2013.  
Assinatura ilegível de Raffaella Alessandrini,  
Diretor Coordenador.

O Dirigente Escolar

Declara

que ao doutor MARCELO NAPUTANO, psicólogo, nascido em São Paulo – Brasil (EE) em 23.09.1967 foi atribuído, no período de abril a outubro de 2012, um encargo de colaboração externa como Especialista no âmbito do Projeto de Formação de Docentes e Pais “A Comunidade educacional construtiva” na escola ‘ - Forlì por um total de 16 horas.

Forlì, 22 de fevereiro de 2013.  
Assinatura ilegível da  
Carimbo.

*Nada mais constava do documento acima, que devolvo com esta tradução, que conferi, achei conforme e assino. Dou fé.  
Assis, 7 de março de 2013.*

Letizia Zini Antunes



Talão n. 37  
Recibo n.º 1815  
Em.tos R\$ 56,50

[Firma no 27.º Tabelionato de Notas da Capital – Av. São Luiz, 59 – São Paulo/SP– Tel (11) 3511-7700]