



Universidade Federal
de São João del-Rei

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES

JONATHAN MARQUES OLIVEIRA

A PRÁXIS DIALÓGICA DE PAULO FREIRE NA GUINÉ-BISSAU

São João del-Rei/MG
Junho - 2019

JONATHAN MARQUES OLIVEIRA

A PRÁXIS DIALÓGICA DE PAULO FREIRE NA GUINÉ-BISSAU

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Carlos Henrique de Souza Gerken

Coorientadora: Professora Dr.^a Bruna Sola da Silva Ramos

**São João del-Rei/MG
Junho - 2019**

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O48p Oliveira, Jonathan Marques.
A práxis dialógica de Paulo Freire na Guiné-Bissau
/ Jonathan Marques Oliveira ; orientador Carlos
Henrique de Souza Gerken; coorientadora Bruna Sola
da Silva Ramos. -- São João del-Rei, 2019.
137 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em
Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) --
Universidade Federal de São João del-Rei, 2019.

1. Práxis. 2. Diálogo. 3. Paulo Freire. 4.
Educação . 5. Guiné-Bissau. I. Souza Gerken, Carlos
Henrique de , orient. II. Silva Ramos, Bruna Sola da
, co-orient. III. Título.

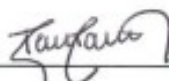
Jonathan Marques Oliveira

**A PRÁXIS DIALÓGICA DE PAULO FREIRE NA
GUINÉ-BISSAU**

Banca examinadora:



Prof. Dr. Carlos Henrique de Souza Gerken – Orientador
Universidade Federal de São João del-Rei – MG



Profa. Dra. Bruna Sola da Silva Ramos – Coorientadora
Universidade Federal de São João del-Rei – MG



Prof. Dr. Lourenço Ocuni Cã – Titular
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira – CE



Profa. Dra. Mônica de Ávila Todaro – Titular
Universidade Federal de São João del-Rei – MG

SÃO JOÃO DEL-REI

junho 2019

Dedico este trabalho aos muitos educadores e educandos deste país que, em tempos tão desafiadores, estão realizando uma práxis dialógica nas ruas, nas universidades, nas escolas, nos bairros, afirmando o valor da educação para a transformação social.

AGRADECIMENTOS

Nestas breves linhas será impossível agradecer a todos que mereciam neste momento de encerramento. Todavia, mesmo correndo o risco de não ser justo, faço meus agradecimentos. Escrever, mesmo que os agradecimentos, sempre será um risco. Aqui desafio o meu.

Agradeço ao Senhor Jesus Cristo, meu Senhor e Salvador pessoal, motivo pelo qual, desde minha mais tenra idade, tenho sido movido a crer e a desenvolver minha espiritualidade. “Porque dele e por ele, e para ele, são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente. Amém” (Rm 11.36).

Agradeço aos meus pais, Sylvania e Aldenor, por testemunharem a importância da educação em minha vida. Pelo exemplo de luta e vontade que minha mãe sempre demonstrou ao buscar os estudos e pela força e garra de meu pai para trabalhar, mesmo nas condições adversas, para que eu pudesse chegar aqui. Sem vocês, não poderia alcançar este resultado.

Agradeço a minha amiga, namorada, noiva e esposa Eduarda. Companheira que esteve comigo desde o início da graduação e também no mestrado. Aquela que sempre teve ouvidos disponíveis e abraços necessários a minha disposição. Este trabalho é uma vitória nossa. Amo-te demasiadamente.

Agradeço aos meus amigos, aqueles que nesta longa caminhada vêm me ajudando, dando empurrões e puxões de orelhas necessários. Agradeço ao Arthur pelo apoio desde a graduação – as lições de vida que tive com você estão até hoje em meu coração. Ao Clube do Livro – Thales, Millena, Teissi, Bárbara e Márcio – por cada página de literatura que inflou mais vida a minha alma e pelo apoio nos momentos mais tristes. Rainer Maria Rilke está neste texto e agradeço a vocês por isso. Aos companheiros do mestrado – Paula e Romer –, obrigado por cada incentivo, cada palavra amiga e todo o apoio até aqui. A Karen, juntamente com Thales, pela hospitalidade e por serem primeiros leitores deste trabalho.

Agradeço ao professor Carlos Henrique Gerken pela orientação, pela leitura séria e pelos comentários enriquecedores para esta dissertação. Sua sinceridade e superação pessoal para orientação estão nas linhas e entrelinhas deste trabalho. Obrigado pelos conselhos de sempre.

Agradeço à professora Bruna Sola por todo o apoio dado para este trabalho. Por ter-me apresentado Paulo Freire, autor que tanto admiro e que é base desta dissertação. Pela convivência no grupo de estudos e nos estágios de docência. Pelas conversas e conselhos. Por olhar para mim e ver o que eu mesmo não podia ver, meu sempre muito obrigado.

Agradeço também aos colegas do Grupo de Estudos Críticos do Discurso Pedagógico (GECDIP) por terem me acolhido e ensinado tanto nestes anos juntos. Agradeço por cada leitura, comentário, apoio e sorriso. Especialmente agradeço à Magda pela leitura e comentários do resumo deste trabalho.

Agradeço a Emanuelle, minha terapeuta, que, na reta final deste processo, foi um apoio essencial para saúde emocional e estabilidade no trabalho.

Agradeço ao professo Lourenço Cá e à professora Mônica Todaro pela participação na qualificação e também na defesa deste trabalho. Seus comentários e críticas enriqueceram em muito o resultado que é aqui apresentado.

Agradeço aos irmãos e irmãs da igreja onde reúno, na Casa de Oração em Congonhas - MG, pelo apoio espiritual e pela paciência em algumas ausências para realização desta pesquisa.

Agradeço a UFSJ pela bolsa de estudos que me deu a oportunidade de realização desta pesquisa assim como por toda a estrutura educacional disponível para a pesquisa. Uma universidade pública, gratuita e de qualidade – sem isso, talvez não pudesse chegar ao mestrado.

Agradeço a Ana Carla, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela disposição e pelo sempre bom atendimento nas horas de necessidade, assim como agradeço ao PPEDU pela possibilidade da realização deste trabalho. Também agradeço aos professores do mestrado que, direta ou indiretamente, enriqueceram minha formação de mestre.

*“A melhor maneira de fazer amanhã o impossível
de hoje é realizar o possível de hoje”
(Paulo Freire)*

RESUMO

Na presente dissertação de mestrado buscou-se compreender como Paulo Freire realizou sua práxis dialógica na elaboração e implementação de um programa nacional de alfabetização na Guiné-Bissau. Na busca por tal compreensão, o texto central de análise neste trabalho é o livro do próprio autor “Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma Experiência em Processo”, constituído de cartas escritas por Paulo Freire ao comissariado de Educação do país, em que reflete sobre seus pressupostos teóricos e práticos a partir da realidade experimentada na Guiné-Bissau. Em termos metodológicos, optou-se pela metodologia bibliográfica considerando as reflexões de Paulo Freire sobre o ato de ler e pesquisar como fundamento da análise da obra, em busca das categorias que constituem conjuntos temáticos na narrativa construída pelo autor. As categorias construídas para análise apresentam-se como a superação da dicotomia trabalho-educação, o educador como militante, o ato criativo e o conflito. Entende-se que a reflexão sobre a experiência vivida em Guiné-Bissau, tendo como eixo central a práxis dialógica de Paulo Freire, contribui para a construção de uma pedagogia que tem na transformação seu objetivo e motivo de ser, podendo assim coerentemente contribuir para uma educação da práxis dialógica, que encontra nos homens e mulheres, em relação consigo e com o mundo, a possibilidade da reconstrução da sociedade.

Palavras-Chaves: Paulo Freire; Práxis dialógica; Guiné-Bissau;

ABSTRACT

This master's thesis aimed to understand how Paulo Freire performed his dialogical praxis in the elaboration and implementation of a national literacy program in Guinea-Bissau. In the search for such understanding, the central text of analysis in this work is the author's own book "Letters to Guinea-Bissau: Records of an Experience in Process", consisting of letters written by Paulo Freire to the Education Commission of the country, in which reflects on its theoretical and practical assumptions from the reality experienced in Guinea-Bissau. In methodological terms, we chose the bibliographical methodology considering Paulo Freire's reflections on the act of reading and research as the basis of the analysis of the work, searching for the categories that constitute thematic sets in the narrative constructed by the author. The categories constructed for analysis are presented as the overcoming of the work-education dichotomy, the educator as a militant, the creative act and the conflict. It is understood that the reflection on the experience lived in Guinea-Bissau, having as its central axis Paulo Freire's dialogic praxis, contributes to the construction of a pedagogy that has in its transformation its objective and *raison d'être*, and can thus coherently contribute to a education of dialogical praxis, which finds in men and women, in relation to themselves and the world, the possibility of the reconstruction of society.

Keywords: Paulo Freire; Dialogical praxis; Guinea Bissau.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Livros de autoria de Paulo Freire selecionados para a pesquisa.....	36
Quadro 2 – Estudos relacionados a Paulo Freire e Guiné-Bissau.....	37
Quadro 3 – Dissertações e teses apresentadas no trabalho.....	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMI – Conselho Mundial de Igrejas

DEA – Departamento de Educação de Adultos

FARP – Forças Armadas Revolucionárias do Povo

ICIRA – *Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria*

IDAC – Instituto de Ação Cultural

INDAP – *Instituto de Desarrollo Agropecuario*

MAPU – Movimento de Ação Popular Unitária

MCP – Movimento de Cultura Popular

MIR – Movimento Independente Revolucionário

PAI – Partido Africano Independente

PAIGC – Partido Africano para a Independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde

PNA – Programa Nacional de Alfabetização

SEC – Serviço de Extensão Cultural

SUMÁRIO

CARTA DE UM JOVEM PESQUISADOR.....	14
1 GESTOS DO LER, ESCREVER E PESQUISAR: A REFLEXÃO METODOLÓGICA EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE.....	28
1.1 A formulação do problema de pesquisa.....	34
2 O CAMINHO DE FREIRE DO EXÍLIO ATÉ O CONTINENTE AFRICANO.....	41
2.1 O Primeiro Momento: Da América do Sul à do Norte.....	45
2.2 O Segundo Momento: Da Europa para o continente Africano.....	51
3 A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE LUTA E DE RECONSTRUÇÃO NACIONAL: PAULO FREIRE NA GUINÉ-BISSAU.....	54
3.1 A Guiné-Bissau no Processo de Independência.....	57
3.2 A educação na Guiné-Bissau Independente.....	62
4 A PRÁXIS DIALÓGICA NA GUINÉ-BISSAU.....	74
4.1 Trabalhar Estudando e Estudar Trabalhando.....	78
4.2 A Militância como Engajamento na Reconstrução do País.....	87
4.3 A Alfabetização como Ato Criativo.....	102
4.4 Conflito no Campo da Linguagem.....	113
FINAIS DE VIAGENS, INÍCIOS DE CAMINHOS.....	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	131

CARTA DE UM JOVEM PESQUISADOR

“É preciso partir de nossas possibilidades para sermos nós mesmos. O erro não está na imitação, mas na passividade com que se recebe a imitação ou na falta de análise ou autocrítica.”

(Paulo Freire)

Ao começar este texto, afirmo que sua inspiração é dialógica. Direta ou indiretamente, estamos respondendo a questões que já haviam sido feitas ou, quem sabe, estão no *vir-a-ser*. Enquanto lia, leio e releio as obras de Paulo Freire, mais se fortalece a impressão de que estar em contato com o fazer pesquisa é estar se fazendo também. Ao tentar responder às inquietações surgidas durante a leitura dos textos freireanos, afirmo a potência que sinto nos escritos do autor. Tal potência nasce da releitura, do visitar os lugares dantes vistos e rever as afirmações outrora empoeiradas pelo tempo da reflexão. O que se poderia responder de relatos nascidos da prática de um educador que constantemente desafiou seus leitores a relerem e recriarem os seus estudos?

O diálogo, elemento tão caro a Paulo Freire, parece pressupor a dualidade, isto é, um segundo que tem vez e voz. Logo, seria possível dialogar com quem está ausente? Impossível seria se não fôssemos seres históricos. Como somos não só imersos, mas construtores da história, fazemos cultura. E, na cultura, transmitimos na ausência uma presença única. Assim é que Paulo Freire afirma também ver a possibilidade do diálogo escrito:

Não posso conceber a possibilidade de que um diálogo escrito – só pelo fato de estar fixado no tempo – deixe de estar vivo ou perca seu dinamismo. A tarefa e o desafio para nós, leitores, quando lidando com o aparentemente fixado e imobilizado diálogo, é reescrever aquele texto dialogando com o seu autor através do texto escrito. Logo, a chave não é encarar o texto escrito como imobilizador e conseqüentemente como material datado ou morto. A chave é utilizar o texto como um veículo através do qual cada um pode dialogar potencialmente com o autor e com a incompletude potencial das ideias. Entendo muito bem que, embora a força inicial possa estar fixada no tempo, é um documento histórico emergindo de um contexto histórico específico e que naquele mesmo momento é um documento que fornece a possibilidade de descobrir de novas maneiras um tempo histórico diferente (FREIRE, 2001b, p.72).

É pensando na direção de ‘descobrir novas maneiras’ de ler Paulo Freire que este trabalho traz a proposta de refletir sobre a experiência vivenciada pelo autor na Guiné-Bissau. Esta será a referência para entender sua prática, como uma meta-análise. Essa peculiaridade repousa sobre a possibilidade de uma leitura da teoria de Paulo Freire tendo como ponto de

partida a sua própria prática. Ao olhar as experiências que o autor viveu, pode-se compreender como ele elaborou e reelaborou sua teoria e, estendendo-se a um ‘tempo histórico diferente’, contribuir para a teoria e prática freireana¹ na atualidade.

Antes, porém, de alçar os voos até a obra freireana e explanar as possibilidades que este trabalho busca apresentar, um aspecto importante da pesquisa é conhecer quem é o pesquisador, quem está por entre as dedicadas horas de leituras, escritas e reflexão. Ao pesquisador, enquanto escreve, também é importante reconhecer-se em seus percursos, naquilo que fez, no que se tornou, sem ser tomado por uma nostalgia alienante do presente. Esse movimento também o faz perceber o que o preocupa, quais são suas perguntas que advêm de sua história. Como Paulo Freire afirma, nas palavras iniciais de “Cartas a Cristina” (FREIRE, 2013), a ‘condição de seres históricos’ pode ser percebida durante o ato de escrever, quando miramos o passado ou almejamos o futuro, nunca com os mesmos olhos: “Os ‘olhos’ com que ‘revejo’ já não são os ‘olhos’ com que ‘vi’. Ninguém fala do que passou a não ser *na e da* perspectiva do *que passa*” (p. 22, grifos do autor).

O trabalho de qualquer pessoa, ao ser realizado, traz nele muito de quem o fez e ignorar tal fato deixa de fora da análise de uma obra seu contexto subjetivo; assim, aspectos importantes poderiam ser perdidos. Afirmo a subjetividade não como uma ‘coisa fixa’ encontrada em determinada parte do ser humano: busco defendê-la de maneira dialética, isto é, ela é o que o humano diz ser. E mais, ela é aquilo que cada ser faz. Por isso, uma introdução não poderia abdicar da apresentação de quem refletindo, escreve e, no mesmo processo, enquanto escreve, faz reflexão. Ainda que, aparentemente, fazer pesquisa (principalmente de cunho bibliográfico) seja um movimento solitário, ele o deixa de ser a partir do instante em que se coloca na folha branca as linhas outrora informes e se torna anúncio implicado socialmente.

Em tal movimento de reflexão, ao apresentar-me e reconhecer-me, voltando à minha infância, inevitavelmente sou enlaçado pelos fios da memória que me levam à vivência escolar, à minha primeira sala de aula. Estes são espaços que “proporcionam importantes experiências ao sujeito, causando-lhe significativos impactos ao longo de muitos anos” (MONTE; LUSTOSA, 2010, p. 8), o que também afirma Eric Fromm em “A Arte de Amar”: “A educação identifica-se com o auxílio à criança para que realize suas potencialidades” (FROMM, 1971, p. 161). Foi nessa educação, auxílio para realizar-se, que experimentei meus

¹ Ao escolher a escrita de freireano com e, aparentemente um erro ortográfico, demarco minha opção por sublinhar a presença e importância de Paulo Freire em suas ideias e escritos. Ainda que trabalhos desenvolvam e ampliem as teses iniciais, acredito ser político demarcar o nome do educador dentro dos estudos de seus pensamentos, principalmente no contexto político-social no qual essa dissertação é defendida.

primeiros anos escolares, nos quais acredito reconhecer algumas das razões de minhas questões acerca da educação. A escola, na primeira infância, é a vivência da ruptura do íntimo para o público. É o momento em que se deixa a segurança e o conforto do lar familiar, passando este a dividir a atenção com um espaço público e coletivo, onde outras vivências fundamentais são possibilitadas. Não é, entretanto, ruptura fácil e envolve a assunção do primeiro risco: o risco de estar sem aqueles que são sua companhia desde seu nascimento. No meu primeiro dia de aula, vivi profundamente essa ruptura e, como outras crianças, manifestei minha angústia com uma das mais singelas expressões: o choro.

Copiosamente chorei enquanto via que o portão da escola se fechava e, atrás dele, a minha única segurança até aquele momento conhecida, sofrendo comigo, se despedia. Minha mãe, tal como acredito que todas as mães, também vivia a ruptura que a escola possibilita no percurso inicial da criança. Eu chorava copiosamente e desejava que aquele portão se abrisse para que, nova e rapidamente, pudesse voltar à segurança do meu lar. Porém, o experimentado foi um portão como que eternamente trancado e, fora dele, tudo aquilo que poderia me tranquilizar. Ali, toda a novidade era angustiante e, como antes, continuava a chorar.

Tal digressão não poderia ser sem sentido na reflexão inicial deste trabalho. Fazendo profunda expectativa de que seus aspectos possam, de alguma forma, clarear o porquê de este pesquisador estar exatamente onde está. Além desta confiança, o autor que subsidia minhas reflexões – Paulo Freire – também tinha como fundamento de suas reflexões a própria experiência existencial. Tal seriedade com a própria vivência rendeu a seus leitores belíssimos relatos, como aqueles vistos em “Cartas a Cristina” (FREIRE, 2013). Prefaciando o livro, Adriano Nogueira bem se refere a esse movimento ao dizer que lembrar é “perfilar o tempo. É trazê-lo às suas responsabilidades humanas. Trata-se de assumir o tempo como medida humana, como História. Cada um dos passos dados modifica o futuro e, simultaneamente, re-explica o passado” (FREIRE, 2013, p. 13).

Enquanto me lembro daquela primeira incursão escolar, estou tratando de quem agora está como pesquisador assumindo a responsabilidade diante de tal escolha. Naquele choro incontido diante da novidade que era a vida escolar, uma professora realizou o que acredito ser considerado um ato político. Um ato que, como percebo enquanto escrevo, afirma dentro de mim a potência criadora e existencial que a educação tem. As possibilidades de ação diante daquele choro eram diversas e, dentre todas, a professora decidiu abraçar-me. Ainda enquanto penso naquele abraço, realizo que minha confiança numa educação para a liberdade tem fortes raízes em um contato humano. Hoje, aprendendo a ser pesquisador, reconheço que

não havia na criança a percepção crítica daquele abraço. E acredito que nem a professora tenha tido uma intencionalidade de transmitir a mensagem como a entendi. Seja como for, o pesquisador que hoje escreve foi antes abraçado por uma educadora, e sentiu-se como que abraçado pela educação e pela escola.

Ao relatar esse fato, desejo aqui reproduzir um trecho de um exercício de elaboração de cartas pedagógicas proposto no interior das atividades do Grupo de Estudos do qual sou integrante, o “Grupo de Estudos Críticos do Discurso Pedagógico” (GECDIP). Neste, refletindo a partir das cartas de Paulo Freire², pudemos imaginar e escrever a ele nossas contrapalavras que se relacionam à experiência que venho aqui descrevendo:

Foi nos braços de uma professora da pré-escola que aprendi que escola pode ser um lugar bom. Que lá a distância de meus pais poderia ser aprendida, tolerada e até desejada em certos momentos. Foram os braços daquela professora que me ensinaram que a educação pode secar lágrimas, pode fazer com que medos sejam melhores entendidos e colocados ao lado de prazeres coletivos com outros humanos. Aquela professora, num ato banal de abraçar uma criança de quatro anos que chorava por estar longe da mãe pela primeira vez numa escola, formou um homem capaz de desejar lutar por mais braços que abraçam. É por isso que sua carta aos professores me dá algum tipo de esperança: conheci, experimentalmente, aqueles tipos de educadores que você intenta ver nascer durante sua escrita (ARQUIVO PESSOAL, 2017).

Essa escola, a primeira da minha carreira escolar em Congonhas - MG, onde nasci e cresci, teve fundamental relevância para meu gosto em estudar. Até meu Ensino Médio, todo o percurso foi feito na escola pública, com suas idiossincrasias e possibilidades. Em casa, meus pais sempre foram incentivadores da minha curiosidade. Minha mãe, a duras penas, chegou à licenciatura em geografia e meu pai, pelas condições que o cercaram durante a vida, chegou à quarta série do Ensino Fundamental. Porém, as diferenças formativas de meus pais não apareciam enquanto afirmavam a educação como algo fundamental para a minha formação humana.

Abraçado pela escola, continuei meus percursos até o Ensino Médio. Naquele momento, as mudanças foram grandes, principalmente por conhecer a realidade de uma escola privada, nova realidade que demonstrava outro universo de pessoas e de problemas. Estudar nunca foi um investimento barato e meus pais lutaram para me manter dentro de uma escola privada. Em minha cidade, as duas escolas públicas estaduais estavam, como tantas outras de nosso país, passando por problemas estruturais, como superlotação e professores desvalorizados. Pensando hoje, vejo que defender um ensino público de qualidade é defender que as possibilidades sejam maiores para todos, e não para uma minoria. Não nego meus

2 Especialmente, neste destaque, aquelas encontradas em “Professora Sim, Tia Não”.

privilégios, como também não deixo que eles me impeçam de afirmar a importância de maior igualdade.

No Ensino Médio, os alunos são colocados diante da profunda decisão de um futuro profissional. As opções são tantas e as dúvidas ainda tantas mais! Em essência, meu desejo era um: o de ser professor. Sempre admirei a docência e suas possibilidades e tive boas experiências, conhecendo educadores comprometidos com a formação dos alunos e, é inevitável, a ideia de testemunho tão defendida por Paulo Freire se mostrou real na minha vivência. Porém, por condições daquele período da minha vida, a psicologia me apareceu como a possibilidade de unir meus interesses científicos ao gosto de ouvir e ajudar pessoas.

O início do curso, de forma mais generalista, nos apresentava filosofia, sociologia e história da psicologia. A cada período novidades surgiam e, então, cursando a disciplina de “Psicologia Educacional e Escolar”, tive a oportunidade de conhecer diversas questões sobre a educação. Ademais, a professora apresentava convicções educacionais muito próximas às de Paulo Freire. Foi com a professora Rita Laura Avelino Cavalcante que pude materializar minha curiosidade por Paulo Freire, que até ali tinha sido um nome muito ouvido nas discussões da academia. A docente³ considerava fundamental a leitura de três obras introdutórias de Paulo Freire: “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 2005), “Pedagogia da Esperança” (FREIRE, 1992) e “Pedagogia da Autonomia” (FREIRE, 2011a), obras estas que li por sua indicação.

Ao ler “Pedagogia do Oprimido”, a impressão inicial foi forte. Entendi que o autor propunha mais do que argumentar sobre desigualdade na educação ou sobre métodos educacionais. Sua proposta inicial era lutar com os oprimidos, para que eles pudessem realizar sua própria libertação. Como toda primeira leitura, explorei o texto de forma introdutória, buscando aspectos conhecidos e conhecendo tantos outros. Ao terminar, decidi que deveria ler outras obras; porém, com a cotidianidade acadêmica, terminei por ficar por um bom tempo apenas com a leitura de “Pedagogia do Oprimido”.

Nesse meio tempo, nas diversas possibilidades vividas no curso, realizei duas iniciações científicas. Este processo foi fundante para uma importante decisão futura: a de me tornar pesquisador. Fazer iniciação científica, como pude realizar, é um processo de aprendizagem fulcral para uma aproximação maior das práticas e vivências da pesquisa acadêmica. Uma das pesquisas realizadas por mim, no campo da saúde pública, tinha cunho bibliográfico e nesta compreendi a importância de um aporte teórico robusto e da aprendizagem da leitura crítica dos artigos, na busca por categorias de análise.

3 Aproveito este espaço para agradecer-lhe pela indicação e orientação de leitura.

Em outra oportunidade, trabalhei pesquisando sobre saúde de docentes universitários e essa foi uma das primeiras aproximações “práticas” ao campo da educação. Se na primeira pesquisa havia aprendido a importância do aporte teórico e da leitura crítica, nesta vi como é complexo o processo de análise de entrevistas, da construção de categorias vindas da própria fala dos entrevistados, assim como uma lição pessoal do orientador: a prática de se ter sempre alguém que possa duvidar de suas afirmações quando estiver parecendo certo demais⁴.

Trabalhar nessas iniciações trouxe a possibilidade de escolher a pesquisa como um campo de atuação futura. Nas oportunidades de apresentação dos resultados, vivenciei como é fundamental que a pesquisa seja discutida, seja mediadora de diálogo e produza a assunção da responsabilidade do seu autor. Estas características – diálogo e responsabilidade – se tornaram o “esteio ético” no qual desejava produzir conhecimento no futuro. Além disso, descobri a possibilidade da docência acadêmica no contato com meus orientadores. Antes, não havia entendido que o professor universitário tem como uma de suas funções a pesquisa e, principalmente, que esta é a possibilidade de uma docência universitária. Aquele desejo que estava adormecido, dadas as circunstâncias acadêmicas, voltou a ter força: ser professor pesquisador.

No penúltimo ano de graduação, em 2015, o “Grupo de Estudos Críticos do Discurso Pedagógico” (GECDIP) organizou o “I Colóquio Paulo Freire e a Pesquisa em Educação”. Ao tomar ciência do evento, vendo suas publicidades nos corredores da universidade, as sensações da leitura de “Pedagogia do Oprimido” reacenderam-se dentro de mim e imaginei que aquele seria um bom momento para retomar a curiosidade que me levou à obra do autor. Em sua mesa de abertura, cujo tema era “E nós não sabíamos ‘ler o mundo’...”, a impressão de cada comentário trazia a mim a realização de que gostaria de saber mais daquele educador. A leitura da última carta escrita por Paulo Freire, deixada em “Pedagogia da Indignação” (FREIRE, 2014b), em cujas linhas se sentia o compromisso, já no fim da vida, tão forte e vigoroso como em “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 2005), impressionou-me.

Da mesa inicial às rodas de conversa, o interesse pelo estudo do autor só aumentava. Após o evento, tinha certeza de que deveria mais diligentemente estudar quem era e o que realizou Paulo Freire. Para isso, busquei participar do grupo que havia organizado o evento, o GECDIP, coordenado pela prof.^a Bruna Sola da Silva Ramos. Fui gentilmente recebido e comecei, então, a aprofundar os estudos, motivado por aquela curiosidade inicial. O grupo, à época, debruçava-se sobre as cartas de Paulo Freire e começamos a refletir acerca de “Cartas

⁴ Agradeço profundamente aos meus dois orientadores de iniciação, Prof. Dr. Walter Melo Jr. e Prof. Dr. Luiz Gonzaga Chiavengato Filho.

a Cristina” (2013). A cada encontro, novas reflexões e novas releituras. Nesse meio tempo, outra vivência importante aconteceu: pude fazer uma disciplina⁵ no curso de pedagogia sobre Paulo Freire. Nessa disciplina, conheci os alunos da pedagogia em seu *locus*, em seu próprio ambiente. Notei como as discussões eram semelhantes às realizadas na psicologia em alguns aspectos, mas guardavam também profundas diferenças que marcaram para mim que as distinções são fundamentais para entender a construção do conhecimento. Essas distinções ficaram mais nítidas quando, ao terminar a graduação, comecei a realizar a possibilidade de uma pós-graduação.

Enquanto pensava na possibilidade da pós-graduação, continuava no grupo de estudos e na leitura de Paulo Freire, agora acompanhado de outros autores da educação. Esse foi um momento importante para reconhecer outras vozes falando sobre o campo, seja a partir da psicologia, com a psicóloga argentina Ana Quirioga e seus comentários sobre a psicologia social e a educação, seja a partir das leituras de Bourdieu e outros autores da sociologia da educação. Esse era o momento em que, junto a outros aqui narrados, consolidava-se dentro de mim a opção pela educação como campo de pesquisa. Ainda outro fato importante para minha escolha estava muito próximo de mim: minha mãe. Professora de geografia, cedo abandonou a docência por dizer que o professor não tinha valor neste país. Surpreendia-me, irritado, por ver nela tantos outros docentes que se desesperavam da profissão. Via na indignação diante da postura de minha mãe – não individualmente dela, mas uma indignação frente à realidade social que era causa daquela desvalorização – o anúncio da afirmação do docente que almejava em meu próximo passo na vida.

A possibilidade de uma disciplina especial no mestrado serviu para demonstrar o ritmo da pós-graduação na área da educação. A disciplina, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) tratava da relação entre Paulo Freire e a educação. Chamava-se “A pedagogia crítica de Paulo Freire” e foi ministrada pela prof.^a dr.^a Bruna Sola da Silva Ramos. Vários colegas, de áreas distintas, participavam da disciplina, e eu, aluno especial, admirava como ela acontecia em constante troca de saberes, dialogicamente.

Ainda a participação em outro colóquio organizado pelo GECDIP sedimentou em mim a escolha futura que iria fazer. Neste, diferente do primeiro, não era apenas espectador. Estava apresentando trabalhos e mediando mesas. Tive o enorme privilégio (e um grande sentimento de responsabilidade) de apresentar uma proposta de aproximação entre Paulo

⁵ A disciplina, ministrada pela professora dr.^a Bruna Sola da Silva Ramos, no ano de 2016, chamava-se “Paulo Freire e a Educação Libertadora”.

Freire e a Fenomenologia numa roda de conversa em que Eliete Santiago⁶ estava presente. Quando ela fez menção de comentar meu trabalho, senti-me tenso. Todavia, essa tensão foi aliviada por uma fala de amorosidade e de prestígio inesperado. Ao final da roda, agradeci-lhe pelos comentários e, para minha surpresa, fui agraciado com o abraço da professora. Novamente o abraço, signo da minha entrada na educação, de alguma forma anunciou meus rumos acadêmicos.

Na escolha da pós-graduação, poderia buscar o Programa de Psicologia e continuar as discussões no meu campo de saber. Por outro lado, dadas as minhas leituras e as vivências realizadas, a pós-graduação em educação também era uma possibilidade interessante. Cada qual trazia seus riscos e, inevitavelmente, era necessário escolher. Realizei então que poderia arriscar-me em outro campo de conhecimento e decidi tentar a pós-graduação em educação. Minha proposta inicial era um estudo comparativo entre um autor da psicologia, Enrique Pichon-Rivière, e Paulo Freire. Hoje, poderia dizer que intentava um diálogo entre os campos do conhecimento. Notava, com um interesse crescente, que o próprio Paulo Freire realizava uma obra dialógica enquanto construía sua proposta pedagógica. Em “Pedagogia da Autonomia”, por exemplo, Freire (2011a, p. 141) afirma: “Não posso negar a minha condição de gente que se alonga, pela minha abertura humana, numa certa dimensão terapêutica”. Ora, de onde mais o autor poderia tomar essa ‘dimensão terapêutica’, senão da psicologia? Ademais, a enunciação de qualquer sujeito passa, necessariamente, pelo diálogo. Pela possibilidade de uma escuta atenta e, mais, pelo reconhecimento do sujeito que, para tal, enuncia sua palavra.

Nos estudos de Paulo Freire, notei que suas afirmações são pedagógicas, mas com profundas inspirações em outras áreas do conhecimento. E profundamente críticas. O diálogo que propunha entre ele e Pichon Rivière encontrava ressonância na própria maneira de Paulo Freire trazer a contribuição de outros autores para dialogar em torno dos temas em discussão. Durante as orientações e refletindo sobre o problema que propunha à época, decidi, neste percurso de pesquisa, em respeito aos dois autores, abandonar um deles para me dedicar a uma leitura mais profunda de Paulo Freire. Uma tentativa de coerência intelectual, já que uma leitura a qualquer preço pode se constituir qualquer leitura, sendo um desrespeito àquilo que o autor busca no seu trabalho.

Na pós-graduação, experimentei a dúvida sobre o problema de pesquisa. As leituras aumentavam o escopo da questão, porém era necessário determinar um enquadre para meu estudo. Desde a proposta do projeto aceito no processo seletivo, o diálogo estava presente.

⁶ Coordenadora da Cátedra Paulo Freire da UFPE e convidada para a palestra de abertura do evento.

Antes, na intenção de estudar dois autores de campos distintos. Porém, como já afirmado, essa questão tinha um escopo maior do que eu poderia realizar. As leituras anteriores e as que realizava naquele momento do mestrado sempre diziam algo a respeito do diálogo. A categoria me rodeava, fosse nas proposições dos autores que lia ou nos colegas que comigo estudavam, em uma turma heterogênea e polifônica. Porém, diálogo era (e é) um conceito de dimensões universais. Não poderia tratá-lo genericamente, deveria existir algum tipo de intencionalidade material, de possível realização, naquilo que propunha. Entre a inquietação e a angústia, aprendia a vivenciar o que Rainer Maria Rilke aconselhava aos jovens escritores: “tenha paciência com tudo o que não foi resolvido e tente amar as próprias questões” (RILKE, 2009, p. 43).

Concomitantemente à angústia das perguntas, a orientação ajudava nas reflexões e a participação no GECDIP proporcionava novos olhares da obra freireana. Durante o primeiro ano do mestrado, o grupo (GECDIP) se propôs à releitura das obras epistolares de Paulo Freire e, dentre elas, pude reler “Cartas à Guiné-Bissau: Registro de uma Experiência em Processo” (FREIRE, 2011b), anteriormente lida no próprio contexto do grupo, porém em outra época. Era parte do processo de reflexão diante dos livros lidos respondermos as cartas escritas por Freire, apresentando nossas impressões. Dessas que escrevi, destaco um fragmento:

Sua proposta nunca foi de criar um método, no sentido tecnicista do termo. Se entendi bem sua proposta, a ideia é que antes de método, a alfabetização crítica tenha clareza filosófica acerca de seus pressupostos. Ou seja, mais importante de saber se o método é azul ou vermelho, a questão principal é pensar para quem é o método, com quem esse método é criado e qual o sentido que esse método quer seguir. Nesse sentido, não sinto Guiné-Bissau um fracasso. Lá se demonstrou que uma educação crítica é um processo mais complexo do que se parece e que não haverá criticidade na educação se os educadores não se colocaram no lugar da crítica, pessoalmente falando (ARQUIVO PESSOAL, 2017b).

A leitura daquelas cartas, naquele momento, já havia despertado minha atenção a alguns aspectos importantes que hoje, enquanto aprofundo meus estudos, percebo com melhor acuidade. Noto o que deixei de perceber enquanto formulei novas questões diante do texto que, relido, se apresenta novo. A minha “perseguição” em relação ao diálogo ainda carecia de um contexto e a ideia de uma alfabetização crítica (ou política) estava presente, porém não de forma mais aprofundada.

Paulo Freire, durante a construção de sua obra realizou diversos movimentos criativos. De início, buscou uma afirmação teórica e defendeu uma educação que estava diretamente ligada à promoção da consciência democrática, como vemos em “Educação e

Atualidade Brasileira” (FREIRE, 2001a). Com o tempo, as situações históricas (principalmente o exílio) o levaram a práticas que o fizeram retomar muito daquilo que afirmara e, relendo, reescreveu de uma forma mais ampla a sua obra. Pode-se perceber essa ampliação na leitura de “Pedagogia do Oprimido” (2005), por exemplo. Todavia, há um aspecto interessante da construção da pedagogia crítica ou freireana que pode passar despercebido: a importância da experiência. Por isso, voltar os olhos para a experiência do autor é importante na compreensão de seus pressupostos.

No escopo das diversas obras de Paulo Freire, “Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma Experiência em Processo” (FREIRE, 2011b) chama a atenção no próprio título: a experiência narrada de forma epistolar, com sua progressão “ao vivo”, isto é, escrita no calor em que ocorre, possui características genuínas dentre as tantas obras do autor. Daí ser provável sentir as construções epistemológicas do autor emergirem dos seus registros, como em um “tratado epistemológico”⁷. O diálogo, mais que uma proposta teórica, torna-se diálogo na própria escrita, ganhando as mais diversas formas, e reflete a historicidade do autor, pois ele retoma as suas reflexões anteriores praticando-as num contexto determinado. Desde o início, Freire demonstrava fortemente sua postura dialógica, seja em um ensaio teórico ao relacionar-se com outros autores, seja em seus relatos mais práticos, nos quais relata a fala dos participantes do processo de aprendizagem e suas respostas, seja na escrita de cartas aos mais diversos destinatários. Assim, podemos analisar a práxis dialógica do autor em sua obra quando descreve suas propostas pedagógicas. Em Paulo Freire, notamos que o diálogo se apresenta como princípio e como modo, isto é, aparece como base fundamental, como pressuposto da sua percepção sobre educação e é uma metodologia de trabalho fundamental para a educação libertadora.

A estrutura conceitual de Paulo Freire é notadamente espalhada por toda a sua obra. Os conceitos que ele apresenta na sua formação intelectual estão sob constante suspensão, dado que o próprio autor reescreveu diversas vezes suas ideias por ter vivenciado aspectos importantes que eram anteriormente anunciados pelo mesmo ou por sua possibilidade de ser reinventado historicamente. Um dos conceitos importantes que Freire anuncia em sua obra é a práxis, advinda das suas leituras e estudos do pensamento marxista, notadamente encontrado em “Pedagogia do Oprimido” e depois revisitado em diversas reflexões. Pio, Carvalho e Mendes (2015, s.p.) comentam que “o resgate do conceito de práxis, da tradição marxista, associado ao conceito de prática pedagógica em Paulo Freire, e, por conseguinte à

7 A expressão foi anunciada pela professora Eliete Santiago (coordenadora da Cátedra Paulo Freire na UFPE) em reunião com a coorientadora deste trabalho.

educação de acepção de sentido mais amplo e à ação transformadora é oportuno e atual”. Ao resgatar tal conceito e afirmá-lo no campo educacional, Paulo Freire referia-se à

Teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar essa mesma realidade (ROSSATO, 2017, p.325).

O contato de Freire com o pensamento marxista, citado anteriormente, está presente em diversas referências da sua obra e ainda importante é afirmar que autores observam que a experiência africana, objeto importante para este trabalho, localizou ainda mais Paulo Freire entre os pensadores do campo da educação de tradição marxista (SPIGOLON, 2014). Sua ideia de educação retoma aspectos afirmados pelo próprio Marx em suas onze teses a Feuerbach, em que a ideia de entender e transformar o mundo estão geminadas como unidades fundamentalmente dialéticas (PIO; CARVALHO; MENDES, 2015; MARX, 1978). Ao afirmar a práxis dialógica, Paulo Freire recupera da sua noção de homem e de mundo a relação entre a prática e a teoria, dado que

Se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo o fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine (FREIRE, 2005, p. 141).

A práxis em Paulo Freire, no contato com os educandos da Guiné-Bissau, tem um propósito comum: a alfabetização. Processo caro ao autor, a alfabetização estava ligada à anunciação da própria palavra e, por isso, significava a anunciação dos sujeitos educandos. Essa anunciação defendida pelo educador era necessariamente política. Freire reconhece que o diálogo não é neutro, descontextualizado ou sem intenções. Por isso, chama a atenção para o aspecto político daquilo que escrevia. E não só a grafia era a questão política enfrentada por Freire em sua experiência na Guiné-Bissau. Foi na experiência africana que Paulo Freire pôde defrontar-se com a questão da língua nacional e suas implicações para um programa nacional de alfabetização, dadas as relações entre a escrita e a oralidade e suas implicações político-sociais. Foi nessas discussões acerca da língua nacional, seja falando para os camaradas ou escrevendo para a academia, que Paulo Freire insistiu que o educador crítico deveria ser sincero nas suas colocações e só assim poderia dialogar, politicamente.

Politicamente também o autor experimentou o exílio. Não só Paulo Freire, como toda uma geração de educadores, atores, políticos e outros experimentaram a expulsão de seu país

de origem e também a constante mudança territorial e emocional que o exílio impõe. Entre estes intelectuais, observa-se que suas obras são diretamente influenciadas pela experiência exílica. Tzvetan Todorov (1999) afirma sobre o exílio:

O homem desenraizado, arrancado do seu meio, de seu país, sofre em um primeiro momento: é muito mais agradável viver entre os seus. No entanto, ele pode tirar proveito de sua experiência. Aprende a não mais confundir o real com o ideal, nem a cultura com a natureza: não é porque os indivíduos se conduzem de forma diferente que deixam de ser humanos. Às vezes ele fecha-se em um ressentimento, nascido do desprezo e da hostilidade dos anfitriões. Mas se consegue superá-lo, descobre a curiosidade e a tolerância (p. 27).

A afirmação de Todorov parece fazer eco nos relatos de Freire sobre a experiência exílica. Neste autor, os relatos são vívidos e “molhados de história”, como o mesmo costumava afirmar. Observar as referências exílicas possibilita entender melhor as mudanças epistemológicas a que o autor se propõe, visto que muito da sua produção intelectual aconteceu em terreno estrangeiro.

Assim, a relação entre teoria e prática em Paulo Freire é base da coerência político-pedagógica do autor. Ao analisar como os conceitos são operacionalizados na prática, podemos compreender melhor suas ideias. Para o autor, a prática não se faz no ar, mas “na história, no mundo e com os homens”. Por isso, pretendo analisar como na experiência narrada pelo educador se concretizou a práxis dialógica por ele defendida como pressuposto de uma educação libertadora. A partir dessa experiência narrada em sua obra “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo”, desejo apreender como se materializou a práxis dialógica no processo de alfabetização política desenvolvida por Paulo Freire com o povo da Guiné-Bissau.

Em torno deste objetivo, o objeto para esta pesquisa encontra sua base de reflexão nas cartas escritas por Paulo Freire durante sua experiência na Guiné-Bissau, reunidas no livro “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo” (2011b). Na narrativa construída pelo educador, nota-se que a prática que realizou no país contribuiu para suas questões teóricas, tais como o lugar do educador durante o processo narrado, a politicidade que a alfabetização que propunha tinha, a relação entre ele e os outros que aparecem durante a narrativa, incluindo entre estes outros a própria língua nacional e o valor da experiência no processo educativo. Por isso, este trabalho tem nas narrativas construídas por Paulo Freire a partir da experiência de alfabetização na Guiné-Bissau seus objetos de análise, tendo como conceito central o diálogo, como entendido por Paulo Freire.

Como afirmam Pereira e Vittoria (2012, p. 301), “A experiência de Paulo Freire na África foi de profunda importância porque [...] ele radicalizou alguns princípios da sua teoria da educação”. Quando analisada, a experiência parece sofrer de uma simplificação analítica em uma espécie de busca da efetividade do “método”, na tentativa de afirmar se o resultado foi bem-sucedido ou não. Perde-se, assim, uma profícua oportunidade de compreender os pressupostos colocados em ação no encontro de Freire com a África da década de 70, suas peculiaridades e seus processos de independência. A questão da simplificação vai na mesma direção do que pensa Mesquida, Peroza e Akkari (2014):

Ao se considerar a importância do engajamento político-educacional de Paulo Freire nos países africanos no período pós-colonial, raras vezes se apresenta uma visão conjuntural dos desafios de reconstrução nacional, os quais se iniciam em pleno processo revolucionário de lutas pela independência do jugo colonial e do ‘aprendizado da autonomia’ por parte dos colonizados (p.96).

Reafirmo que a importância da experiência para a obra de Paulo Freire, especialmente a experiência africana, repousa no fato de que nelas o autor pode perceber outras formas de suas postulações que não emergiriam sem o calor da ida à Guiné-Bissau e outros países africanos. Este trabalho intenta, pois, apresentar a práxis dialógica experimentada por Paulo Freire no continente africano e que fundamentou seu trabalho na Guiné-Bissau.

O primeiro capítulo desta dissertação, “Gestos do Ler, Escrever e Pesquisar: A Reflexão Metodológica em Diálogo com Paulo Freire”, apresentará a reflexão metodológica sobre a pesquisa bibliográfica e as contribuições freireanas do fazer pesquisa. No segundo capítulo, “O Caminho de Freire do Exílio Até o Continente Africano”, apresentará a biografia de Paulo Freire até sua incursão à África: o que o levou aos países em que trabalhou, quais foram os antecedentes para a chegada, a importância da escolha de ir para Genebra, a importância do Instituto de Ação Cultural (IDAC) no interior do Conselho Mundial de Igrejas (CMI) e, conseqüentemente, do convite para trabalho na Guiné-Bissau, o que envolve todo o contexto histórico deste país africano e seu processo de independência e pós-independência. O Terceiro capítulo, “A Educação como Instrumento de Luta e De Reconstrução Nacional: Paulo Freire na Guiné-Bissau”, analisará como se deu a movimentação para a independência de Guiné-Bissau, um importante momento formador do contexto histórico da época e que gerará a reflexão sobre a nova educação proposta no país recém-libertado do jugo do colonialismo. Finalmente, o quarto capítulo “A Práxis Dialógica Na Guiné-Bissau” apresentará a práxis dialógica que Paulo Freire experimentou na Guiné-Bissau, analisada nas formas que assumiu na e a partir da experiência do autor.

1 GESTOS DO LER, ESCREVER E PESQUISAR: A REFLEXÃO METODOLÓGICA EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE

“Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las.”

(Paulo Freire)

A intenção fundamental de uma pesquisa, do ponto de vista freireano, deve ser a de “atender ou despertar o desejo de aprofundar o conhecimento naqueles ou naquelas a quem é proposto” (FREIRE, 2007, p. 9). Logo, pesquisar é um processo genuinamente curioso, um exercício de aperfeiçoamento da curiosidade do pesquisador, que se coloca como desafio “que se fará mais concreto na medida em que comece a estudar os livros citados e não lê-los por alto, como se os folheasse apenas” (FREIRE, 2007, p. 9). Nesse exercício, o pesquisador necessita prover-se de um arcabouço teórico-metodológico que o venha auxiliar no desenvolvimento de sua curiosidade, pois “é a metodologia que explicita as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 39). A curiosidade, na leitura do texto a partir de uma perspectiva freireana, não se reduz a métodos ou análise. A vivacidade da leitura, por isso mesmo, se mantém no desafio que o leitor se propõe diante do lido, como Freire afirma do movimento de distância e aproximação do objeto pensado:

A “convivência”, por exemplo, que venho tendo com temas desde muitos objetos de minha preocupação, jamais foi capaz de “burocratizar” minha curiosidade em face deles. Aproximo-me deles, enquanto deles “tomo distância”, apreendendo-os como problemas, por isso mesmo como desafios a serem desvelados (FREIRE, 2011b, p. 248).

Este trabalho constitui-se uma pesquisa bibliográfica. Daí ser importante inicialmente diferenciar a pesquisa bibliográfica da revisão bibliográfica, dado que a revisão bibliográfica é parte da maioria das pesquisas realizadas e “é a fundamentação teórica, o estado da arte do assunto que está sendo pesquisado. Toda pesquisa, qualquer que seja seu delineamento ou classificação em termos metodológicos, deverá ter a revisão bibliográfica” (GARCIA, 2016, p. 292). Já a pesquisa bibliográfica, como esta se propôs, busca responder uma questão inicial e produzir determinada reflexão tendo por base algum autor ou autores. Como definem Lima e Miotto (2007, p. 38), “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de

procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Ademais, e aqui talvez estivesse nosso maior desafio, o trabalho toma as indicações metodológicas desenvolvidas pelo próprio autor que é nosso objeto de estudo. Ou seja, pretendeu-se fazer uma pesquisa de um tema específico na obra de Paulo Freire, assumindo como referencial metodológico basilar os conceitos freireanos sobre a natureza do processo de pesquisa e de construção do conhecimento acadêmico.

Assim como bibliográfica, a pesquisa realizada deseja ser de cunho freireano⁸. Essa alcunha para a pesquisa não é nenhum manejo conceitual, mas uma opção ética. Do ponto de vista do autor de referência para tal nomeação, Paulo Freire, existem três aspectos importantes na metodologia bibliográfica (FREIRE, 2007):

- a) A intencionalidade da pesquisa, isto é, para quem é dirigida a escrita do trabalho;
- b) O recurso da pesquisa bibliográfica, a análise dos textos escritos do autor e;
- c) A pessoalidade da pesquisa assim como sua não neutralidade.

O pesquisador, nesta modalidade de pesquisa (e não somente nela, mas nas ciências chamadas humanas), está diretamente envolvido naquilo que estuda desde a formulação do problema de pesquisa até os percursos bibliográficos escolhidos. Por isso a importância da introdução escrita anteriormente. A biografia do autor é elemento fundamental na elaboração do trabalho, sendo o pesquisador colocado em questão diante da realidade que se apresenta imediatamente. Ao discutir sobre o trabalho bibliográfico, Paulo Freire aponta para a importância do sujeito pesquisador no ato de estudar, o que retoma a pessoalidade e a não neutralidade já citadas. A assunção do sujeito pesquisador passa por uma primeira independência do autor pesquisado, dado que este pode atrair o leitor, na relação que estabelece, com uma força “mágica”:

É impossível um estudo sério se o que estudo se põe em face do texto como se estivesse magnetizado pela palavra do autor, à qual emprestasse uma força mágica. Se se comporta passivamente, ‘domesticamente’, procurando apenas memorizar as afirmações do autor. Se se deixa ‘invadir’ pelo que afirma o autor. Se se transforma numa ‘vasilha’ que deve ser enchida pelos conteúdos que ele retira do texto para pôr dentro de si mesmo (FREIRE, 2007, p. 10).

Freire entendia a pesquisa como um processo de constante aprofundamento e amadurecimento, sublinhando a importância e a coerência que ele trazia no final do percurso realizado, o qual, no caso da pesquisa bibliográfica, constitui-se primariamente na leitura dos

⁸ Esta metodologia tem sido elaborada nas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos Críticos do Discurso Pedagógico (GEC DIP), com estudos cujo enfoque destaca-se no discurso pedagógico contemporâneo, sob a égide do diálogo libertador entre as filosofias humanas de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin.

textos escritos. Lima e Miotto (2007), tratando das especificidades da pesquisa bibliográfica e sua feitura, apresentam cinco tipos distintos de leitura a serem realizadas: uma leitura de reconhecimento, feita para descoberta inicial do material a ser explorado, seguida de uma leitura exploratória, na qual se realiza a “leitura dos sumários e de manuseio das obras, para comprovar de fato a existência das informações que respondem aos objetivos propostos” (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 41). Segue-se a esta a leitura seletiva, em que se escolhem os materiais mais pertinentes à temática investigada. As últimas duas leituras propostas pelas autoras – a leitura reflexiva ou crítica e a interpretativa – são já parte do processo de construção da pesquisa em si, como também Freire aponta: “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1990, p. 12). Além da compreensão de Lima e Miotto, buscamos inspiração na proposta de codificação e decodificação na alfabetização freireana. Apresentada em “Cartas à Guiné-Bissau” (2011b), a pesquisa bibliográfica de cunho freireano busca no texto a relação entre a “estrutura de superfície” e a “estrutura profunda”: para fazer uma leitura sintática do texto, parte-se da estrutura superficial, necessária para o início da análise e do entendimento das ligações e relações que o texto estabelece, isto é, sua estrutura profunda. (FREIRE, 2011b). Nas palavras do autor,

A ‘estrutura de superfície’ é o conjunto de elementos que, em interação, a constitui [a leitura]. A ‘estrutura profunda’ não está visível; emerge na medida em que se verticaliza a leitura – a decodificação – da codificação, ou, mais precisamente, da sua ‘estrutura de superfície’. Ela tem que ver com a razão de ser dos fatos que se acham meramente expostos, mas não desvelados, na ‘estrutura de superfície’ (FREIRE, 2011b, p. 169).

Ao verticalizar o texto, isto é, lê-lo na interação dos seus elementos iniciais (título, autor, divisão do texto apresentado, referências, termos utilizados) busca-se a relação dos sentidos que o mesmo apresenta. Por isso, Paulo Freire distingue a compreensão “gramatical” da compreensão “sintática” do texto estudo. Na leitura gramatical, buscam-se as partes de um texto e as classifica como verbos, conjunções ou pronomes. A leitura sintática, todavia, busca “compreender a totalidade do texto, delimitando-o em suas partes que, em interação, constituem a totalidade” (FREIRE, 2011b, p. 170). Essa postura diante da leitura é a antítese da “lição de leitura”, em que o objetivo foca-se apenas na estrutura superficial. Como Paulo Freire analisa, a leitura sintática é aquela em que se pretende “o exercício [...] de uma leitura crítica e compreensiva, que ultrapassando a sua “estrutura superficial” alcance, a pouco e

pouco, sua ‘estrutura profunda’ com a qual se estabelece a relação entre o texto e o contexto social” (FREIRE, 2011b, p. 126).

Na pesquisa bibliográfica de cunho freireano, ao se tomar o texto como objeto da curiosidade do pesquisador, busca-se entender como as duas estruturas - a superficial e a profunda - se relacionam, partindo de uma

Leitura de sua estrutura superficial. Leitura puramente gramatical, taxonômica, poderia dizer, em que se descrevem os elementos da codificação. É a partir desta leitura, contudo, que se vai alcançando o nível profundo da codificação [...] (FREIRE, 2011b, p. 170).

Esta leitura, todavia, não trata o texto apenas como mensagem a ser transmitida ou como um quebra-cabeça onde os elementos se agrupam. A compreensão das estruturas, prioritariamente, coloca o leitor face ao desafio que o texto impõe para sua compreensão, isto é, para a criação de significados. A leitura é produção de sentidos que se constroem nas voltas que se dá no texto estudado. Logo, como na alfabetização trabalhada por Paulo Freire, o texto mesmo é tratado como uma “ficha de leitura” para o pesquisador.

A partir da leitura do texto, a atenção do pesquisador não é mais capturada pelas semelhanças que alcança durante as repetidas leituras, mas sim pela preocupação que coloca diante do texto lido numerosas vezes, isto é, seu problema de pesquisa. Paulo Freire representa isso ao falar sobre a vivência das ruas na Guiné-Bissau, nas visitas de reconhecimento por parte das equipes que iriam trabalhar com alfabetização ali:

Por que visitar este ou aquele bairro, como ponto de partida do trabalho de alfabetização, se vivo em Bissau, se tenho estado nesses bairros por várias vezes? O fato, porém, de haver estado várias vezes num bairro ou de caminhar diariamente numa rua nem sempre é suficiente para que tenhamos da rua ou do bairro uma visão realmente crítica. Visão que começamos a ter na medida em que, mais do que simplesmente visitar o bairro ou andar quase automaticamente pela rua, olhando e escutando apenas, tomamos o bairro ou a rua como “preocupação”, procurando vê-los e neles ouvir sua população – comunicar-nos com ela [...] (FREIRE, 2011b, p. 256).

De forma semelhante, o pesquisador busca ver e ouvir, compreender o texto em suas vicissitudes gerais e não apenas lê-lo, consumindo as ideias apresentadas. Para Paulo Freire, a pesquisa bibliográfica passa pela vivência e convivência no mundo do texto, nas ligações que este faz em si mesmo simultaneamente ao contato com o mundo do leitor, dialeticamente ligado aos lugares onde se criam os sentidos da pesquisa.

Por isso, por andarilhar nos textos a serem pesquisados, desafiando e sendo desafiado por eles, a pesquisa bibliográfica, em perspectiva freireana, não é a leitura-escrita

domesticada dos autores. É, antes, um ato de autonomia intelectual. Visto ser a concepção bancária fortemente criticada pelo autor, espera-se que sua defesa metodológica vá se fazendo neste mesmo caminho. O pesquisador-leitor deve ser sujeito autônomo da pesquisa, diante daquilo que lê-escreve, comprometendo-se dialogicamente com o lido-escrito. Na análise bibliográfica do texto, Freire trata da importância da convivência com as ideias pesquisadas, não apenas seu consumo, como um ato narrativo. Ao buscar apreender os sentidos do texto lido e sua criação,

Quem escreve tem que assumir frente a ele uma atitude gnosiológica. Os que leem, por sua vez, assumindo a mesma atitude, têm de refazer o esforço gnosiológico anteriormente feito por quem escreveu. Isto significa que quem lê não deve ser um simples paciente do ato gnosiológico daquele (FREIRE, 2007, p. 113).

Paulo Freire contrapõe ao modo “bancário” de se fazer pesquisa um “estudo sério”, que é “estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu” (FREIRE, 2007, p. 10). Neste estudar sério, três “critérios” são anunciados pelo autor:

- a) A percepção dos condicionamentos histórico-sociológicos do conhecimento;
- b) A busca da relação entre o conteúdo de estudo e áreas afins do conhecimento e
- c) Reinvenção do pesquisado, ou seja, sua “reescrita”. (FREIRE, 2007).

Nota-se que a seriedade com a percepção de historicidade do conhecimento está presente nas postulações freireanas - seus condicionamentos histórico-sociológicos. Lucien Goldmann (1967) aponta para a historicidade da ciência humana no seu livro “Ciências Humanas e Filosofia”. Para ele, “estudar a história é primeiramente tentar compreender as ações dos homens, os móveis que os moveram, os fins que perseguiram a significação que para eles tinham seus comportamentos e suas ações” (p. 25). Goldmann afirma o que Freire também defende sobre a pesquisa: ela é histórica e intencional, como já citado nesta seção do texto. Esses condicionamentos nem sempre serão os mesmos do leitor, daí a natureza dialógica da pesquisa bibliográfica de cunho freireana, vez que se trata de “assumir uma relação de diálogo com o autor do texto, cuja mediação se encontra nos temas de que ele trata. Esta relação dialógica implica na percepção do condicionamento histórico-sociológico e ideológico do autor, nem sempre o mesmo do leitor” (FREIRE, 2007, p. 12).

Além desse aspecto, os critérios do “estudar sério” retomam o compromisso com a interdisciplinaridade do conhecimento, assim como a afirmação de que a pesquisa bibliográfica é um ato criativo, inspirado numa percepção do objeto estudado. Para tal criatividade exige-se do pesquisador uma “atitude de adentramento”, na qual “se vá

alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente” (FREIRE, 2007, p. 11). Tal alcance da razão do texto relaciona-se com outra categoria que Freire anuncia na sua percepção de pesquisa, que é a humildade, a qual se baseia na incompletude da pesquisa, em sua natureza processual: “A compreensão de um texto não é algo que se recebe de presente. Exige trabalho paciente de quem por ele se sente problematizado” (FREIRE, 2007, p. 13).

A historicidade de uma prática e, conseqüentemente, de sua teoria, torna tal conhecimento incompleto e passível de recriações. Escrever sobre Guiné-Bissau hoje, partindo da compreensão de Paulo Freire, exige do pesquisador e de seu trabalho recriação, uma vez que a leitura e o estudo, da perspectiva freireana, é uma criação do leitor-pesquisador. Olhar para Guiné-Bissau, como feito neste trabalho, é adentrar um texto que se apresenta atual pela temporalidade dos olhos que o leem. Como o próprio Paulo Freire afirmava

Os que põem em prática a minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também o meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto (FREIRE, 2007, p. 20).

Essa atitude de adentramento possibilita ao leitor a percepção da visão global do lido, fundamental para a delimitação das “dimensões parciais”, como em categorias: “Ao exercitar o ato de delimitar os núcleos centrais do texto que, em interação, constituem sua unidade, o leitor crítico irá surpreender todo um conjunto temático, nem sempre explicitado no índice da obra” (FREIRE, 2007, p. 11). A construção da categoria, chamada por Paulo Freire de “Conjunto Temático”, permite que, de forma dialética, se retome a globalidade da obra sem que se traia o autor com uso apenas de fragmentos descontextualizados, pois “um texto estará tão mais bem estudado quanto, na medida em que dele se tenha uma visão global, a ele se volte, delimitando suas dimensões parciais. O retorno ao livro para esta delimitação aclara a significação de sua globalidade” (FREIRE, 2007, p. 11).

Na delimitação, enquanto retomada da globalidade, o pesquisador “cerca” progressivamente seu objeto de estudo sem captá-lo completamente. Paulo Freire fala de um “cerco epistemológico”, em que, a cada nova leitura, o pesquisador delimita melhor seu objeto de pesquisa, reconhece-o de forma mais clara, porém não de forma absoluta. Nessas idas e vindas reflexivas, o pesquisador-leitor vai melhorando aquilo que é fundamental dentro de sua pesquisa: a sua pergunta, isto é, sua preocupação.

1.1 A formulação do problema de pesquisa

Um momento crucial da pesquisa e, talvez, o mais complexo, é a formulação do seu problema, de sua “preocupação”. Paulo Freire ratificava a importância de tal procedimento ao afirmar que

“[...] a delimitação do que conhecer, sem a qual não é possível a organização do conteúdo programático da ação educativa, está estreitamente associada ao projeto global da sociedade, às prioridades que esse projeto exige e às condições concretas para a sua realização” (FREIRE, 2011b, p. 182).

Ainda que a fala do autor esteja ligada à ideia de alfabetização, especialmente àquela desenvolvida na Guiné-Bissau, a sua recontextualização para o campo da pesquisa bibliográfica de cunho freireano tem pertinência. Três importantes “instâncias” do projeto de pesquisa são delimitadas pelo autor: a integralidade do projeto em relação ao seu contexto, as questões objetivas traçadas neste projeto e a viabilidade para realização do mesmo. Aplicando-se à pesquisa bibliográfica, nota-se que essas três questões são fulcrais para o desenvolvimento da análise e da construção do texto, buscando alimentar no pesquisador uma diligente curiosidade no desenvolvimento de seu trabalho. Nessa delimitação, o pesquisador aprofunda sua intenção e esclarece seus princípios, uma vez que

[...] a delimitação do que conhecer [...] demande [...] em qualquer de seus planos, uma clareza política a qual, não sendo em si suficiente, é absolutamente indispensável. Clareza política, acrescente-se, com relação ao para que, ao como e ao em favor de quem se faz a própria política [...]. (FREIRE, 2011b, p. 183).

Para Paulo Freire, o estudar sério está relacionado com aquilo que o leitor percebe de si enquanto lê o texto e que o leva a perguntar algo. Na pesquisa bibliográfica, para Freire, o leitor e o texto relacionam-se por um subtema, que é a preocupação pessoal daquele diante deste: “Diante de um livro, este sujeito leitor pode ser despertado por um trecho que lhe provoca uma série de reflexões em torno de uma temática que lhe preocupa e que não é necessariamente a de que trata o livro em apreço” (FREIRE, 2007, p. 11). Assim, a pesquisa bibliográfica não é o “ler textos apenas”, mas adentrar o mundo do texto para, criticamente, questionar-se. “O estudo sério de um livro como de um artigo de revista implica não somente uma penetração crítica em seu conteúdo básico, mas também uma sensibilidade aguda, numa permanente inquietação intelectual, num estado de predisposição à busca” (FREIRE, 2007, p. 11). Questionar-se é, a partir da compreensão freireana do que é pesquisar, uma atitude de ad-

miração. Faz parte do ato cognoscente admirar o objeto a ser estudado, a partir do momento “em que buscamos a delimitação de seu objeto, o que teremos que realizar é a ad-miração do que, num momento dado, sendo objeto ‘admirável’, se fará o objeto ad-mirado e, assim, incidência cognoscível da nossa cognoscibilidade” (FREIRE, 2001b, p. 42). A admiração é a delimitação do tema a ser estudado, tal como neste trabalho é a experiência de alfabetização em Guiné-Bissau.

No processo de admiração do objeto delimitado, Freire reconhece a importância do aporte teórico para a reflexão. Partindo da experiência narrada pelo autor, reafirmamos a intenção desta pesquisa de cunho teórico inserida na tradição freireana de pensamento: “[...] o que ocorre agora, no contexto teórico, é a re-ad-miração da ad-miração anterior, que fez do sujeito quando em relação direta com o empírico se encontrava” (FREIRE, 2001b, p. 44). O trabalho teórico de inspiração freireana surge do duplo reconhecimento: do saber existente e da postura criativa do pesquisador: “[...] a re-ad-miração da ad-miração, que se dá no contexto teórico implica não só o reconhecer o conhecimento anterior, mas o conhecer porque conheço.” (FREIRE, 2001b, p. 44). É assim que Paulo Freire entende a possibilidade da construção de conhecimento, como afirma em “Educação e Mudança”:

Ad-mirar, olhar para dentro, separar para voltar a olhar o todo ad-mirado que é um ir para o todo, um voltar para suas partes, o que significa separá-las, são operações que só se dividem pela necessidade que o espírito tem de abstrair para alcançar o concreto. No fundo são operações que se implicam dialeticamente (FREIRE, 1979, p. 44).

Além da assunção do sujeito pesquisador, se entendido que nenhum sujeito o é sem o mundo, a pesquisa bibliográfica se coloca como “atitude frente ao mundo” (FREIRE, 2007, p. 11). A visão freireana nega uma posição solipsista, na qual o pesquisador se isola fazendo sua leitura. Porém, não parece que, em contrapartida, Paulo Freire caminhe para uma atitude “ativista” da pesquisa bibliográfica, na qual se poderia entender que apenas o relato da experiência vivida é válido, depreciando-se a reflexão teórica. O próprio autor reconhece que a sectarização entre sujeito que pensa a prática e o que pratica é perigosa e infrutífera:

Não é estranho [...] que os verbalistas se isolem em suas torres de marfim e considerem desprezíveis os que se dão à ação, enquanto os ativistas considerem os que pensam sobre a ação e para ela como ‘intelectuais nocivos’, ‘teóricos’ e filósofos que nada fazem senão obstaculizar sua atividade (FREIRE, 2007, p. 19).

Na relação com os textos da pesquisa, o pesquisador é leitor não só da palavra, isto é, do texto, mas sim do mundo que o livro apresenta como seu contexto. Por isso, para a

pesquisa bibliográfica é importante que não se faça um processo digestivo dos textos, como Paulo Freire criticava em “Pedagogia do Oprimido” (2005), mas que a bibliografia seja crítica e reflexiva, na construção de anúncios referenciados em outros que, não sendo meramente repetidos, sejam reinventados. Nesta reinvenção, é importante que o compromisso do pesquisador seja corroborado pela seriedade teórico-metodológica que se coloca. A explicitação das leituras propostas para este trabalho, nos quadros a seguir, demonstra os textos analisados ao longo da pesquisa, buscando explicitar o processo de estudo das mesmas.

Paulo Freire é o autor com o qual este trabalho pretende dialogar e, para isto, suas obras serão fundamentais para toda a análise. A seguir, apresentamos uma listagem dos livros que foram selecionados, sendo “Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma Experiência em Processo” o principal para o estudo aqui desenvolvido. A experiência na Guiné-Bissau, porém, não se restringiu apenas a um livro. A obra biográfica do autor carregou muito dessa experiência, gerando outros livros sobre a vivência na Guiné-Bissau e em outros países africanos, como é o caso de “A importância do Ato de Ler”, que apresenta um pouco do trabalho do autor em São Tomé e Príncipe, assim como outros.

Quadro 1 – Livros de autoria de Paulo Freire selecionados para a pesquisa

Autor	Título	Ano de Publicação
FREIRE, Paulo	Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma Experiência em Processo	1977
	A importância do Ato de Ler	1981
	Por uma Pedagogia da Pergunta	1985
	Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra	1987
	A África ensinando a Gente	2004

Fonte: autoria própria

Estes livros, para além de “Cartas à Guiné-Bissau”, permitiram uma análise mais aprofundada dos pensamentos do educador sobre a experiência vivida. São importantes para a construção dos conjuntos temáticos elencados na análise da experiência. Outros interlocutores importantes são listados no quadro a seguir. Através dos estudos por eles apresentados nos textos expostos, foi possível obter uma visão mais ampla do contexto imediato da relação entre Paulo Freire e Guiné-Bissau. As categorias teóricas construídas por

Freire ao longo de sua obra ganharam corpo e maior reflexão, mesmo depois que o autor encerrou sua produção acadêmica, com sua morte em 1997. Como ele mesmo desejava, seu pensamento cresceu e foi desenvolvido por muitos outros estudiosos. As obras citadas abaixo foram fundamentais para a compreensão do contexto no qual Freire viveu e que, na narrativa de seu livro “Cartas à Guiné-Bissau”, mostra-se nas entrelinhas do escrito. A própria composição do livro, sem as cartas que pedem as respostas, demanda daqueles que passam a estudá-lo uma busca por tais cenas.

Quadro 2 – Estudos relacionados a Paulo Freire e Guiné-Bissau

Autor/Autores	Título	Ano de Publicação
IDAC	Vivendo e Aprendendo: experiências do IDAC em Educação Popular	1980
GUTIÉRREZ, Francisco	Educação como Práxis Política	1988
FAUNDEZ, Antônio	A expansão da Escrita na África e na América Latina	1994
ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir.	Paulo Freire e Amílcar Cabral: A Descolonização das Mentes	2012
CÁ, Lourenço Ocuni	A contribuição de Paulo Freire na Organização do Sistema Educacional da Guiné-Bissau	2007

Fonte: autoria própria

Finalmente, além dos interlocutores citados com seus respectivos livros, algumas dissertações encontradas no portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) são importantes para o desenvolvimento deste trabalho, pois trazem relevantes sobre o contexto educacional e a experiência de alfabetização na Guiné-Bissau. São eles:

Quadro 3 – Dissertações e teses apresentadas no trabalho

Autor/Ano	Título	Instituição
COSTA, Larissa Magalhães/2009	Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos: Paulo Freire em Guiné-Bissau	UFRJ
CÁ, Lourenço Ocuni/1999	Política Educacional de Guiné-Bissau de 1975 a 1997	UNICAMP

CÁ, Lourenço Ocuni/2004	Perspectiva Histórica da Organização do sistema Educacional em Guiné-Bissau	UNICAMP
MOREIRA, Domingos/2006	Políticas Públicas de Alfabetização de Massa na Guiné-Bissau	UERJ
SPIGOLON, Nima Imaculada/2014	As noites da ditadura e os dias de utopia: o exílio, a educação e os percursos de Elza Freire nos anos de 1964 a 1979	UNICAMP

Fonte: autoria própria

O trabalho desenvolvido por Larissa Costa (COSTA, 2009) apresenta um panorama amplo sobre o trabalho de Paulo Freire na Guiné-Bissau a partir de uma abordagem histórica. Na dissertação, Costa apresenta como a implementação da Campanha de Alfabetização assessorada por Paulo Freire a partir das cartas escritas pelo autor e outros materiais históricos. Como neste trabalho, a pesquisadora analisa as cartas escritas por Paulo Freire, tendo, todavia, um olhar exegético para entender a campanha na Guiné-Bissau.

O mesmo movimento pode ser observado nos trabalhos de Lourenço Ocuni Cá (CÁ, 1999; 2004). Nos seus trabalhos, porém, o objetivo da análise é mais amplo do que a experiência realizada por Paulo Freire na Guiné-Bissau. Em sua dissertação (1991), o professor Lourenço Cá apresenta, com volumoso material histórico, o projeto educacional vivenciado por Guiné-Bissau em três décadas, desde sua independência até o final do século XX. Seu trabalho permite observar como a educação era antes da independência, as implicações de uma colonização nas perspectivas educacionais e como o projeto educacional de um país é uma apresentação da política vivenciada pelo mesmo. Em sua tese (2004) o professor aprofunda a análise realizado em sua dissertação, contemplando mais de quinhentos anos da história de Guiné-Bissau apresentando como os governos desenvolveram seus projetos educacionais.

Domingos Moreira (MOREIRA, 2006) em sua dissertação também apresenta uma ampla análise do histórico educacional de Guiné-Bissau, discutindo importantes aspectos relacionados ao sistema educacional do país africano como a escrita, a oralidade e a língua portuguesa. Estes aspectos são sublinhados pelo autor uma vez que seu argumento principal é que a ideia colonial ainda estaria presente entre os guineenses mesmo após a sua independência sendo expressa pelo projeto educacional defendido pelos governos.

Finalmente, o trabalho de Nima Spigolon (SPIGOLON, 2014) apresenta uma análise do exílio como parte integrante da violência imposta pelo regime militar brasileiro tendo como referencial para tal análise a vida e obra de Elza Freire, primeira esposa de Paulo Freire. Este trabalho é importante para a compreensão do conceito criado pela autora de diáspora freireana, onde a mesma cartografa os trajetos da família Freire ao redor do mundo e como, junto de seus autores, as construções pedagógicas do educador e sua esposa revelam a andarilhagem dos seus criadores.

A pesquisa bibliográfica, para Freire, não se esgota na relação leitor-livro, mas amplia-se na compreensão crítica do contexto da obra que faz com que o leitor compreenda os enfrentamentos do autor com sua circunstância e, assim, os livros “refletem o enfrentamento de seus autores com o mundo. Expressam este enfrentamento. E ainda quando os autores fujam da realidade concreta estarão expressando a sua maneira deformada de enfrentá-la” (FREIRE, 2007, p. 12). A compreensão deste “enfrentamento” é um dos pilares da pesquisa bibliográfica freireana, pois anuncia que a obra não é neutra e reconhece que esse movimento depende de uma profunda imersão no texto estudado, ficando a par da bibliografia a ser analisada. Tanto o ler como o estudar, conforme compreensão de Freire (2007), não são “um simples passatempo, mas uma tarefa séria, em que os leitores procuram clarificar as dimensões opacas de seu estudo. Desta forma, ler é reescrever e não memorizar os conteúdos da leitura” (FREIRE, 2007, p. 102).

Assim, para a realização do trabalho proposto, o caminho metodológico se coloca como bibliográfico de cunho freireano. Destacar como metodologia freireana é importante para que se tenha em mente que o que se pretende não é apenas uma revisão do problema proposto – a experiência na Guiné-Bissau –, mas uma escrita dialógica que busca explicitar os sentidos construídos na leitura da narrativa do próprio Paulo Freire por meio da elaboração de conjuntos temáticos (categorias) que emergem da narrativa, levando-se em consideração a historicidade e a afetividade neles presente.

A construção deste trabalho, portanto, passa pela convivência do pesquisador com o texto básico, “Cartas à Guiné-Bissau: Relatos de Uma Experiência em Registro” (2011b), diversas vezes lido e estudado com a contribuição de outros textos do autor, assim como dos estudos de outros autores que desenvolveram seus pensamentos sobre essa experiência. Na leitura e releitura do texto, tendo o problema sido delimitado como a compreensão da práxis dialógica do autor na Guiné-Bissau – delimitação esta que nasce na própria leitura e releitura do texto –, busca-se “cercar” as formas dialógicas, na perspectiva de criação dos conjuntos temáticos (as categorias) que se fizeram organizadores da análise. Estes, compreendidos a

partir da relação entre a estrutura superficial e profunda do texto, desenvolvem-se como reflexão diante da narrativa do autor e seus comentários posteriores sobre a mesma. E, nesta reflexão, o pesquisador coloca-se em diálogo com Paulo Freire por meio dos conjuntos temáticos analisados e que tiveram seu nascedouro nas narrativas do autor.

2 O CAMINHO DE FREIRE DO EXÍLIO ATÉ O CONTINENTE AFRICANO

“O exílio nos compele a pensar sobre ele, mas é terrível de experienciar.”

(Edward Said)

Ao iniciar as discussões relacionadas ao trabalho de Paulo Freire no continente africano, especialmente na Guiné-Bissau, acredito ser necessário retroceder a reflexão aos caminhos que o autor percorreu até chegar a esse continente, de onde parte para relatar as experiências analisadas neste trabalho. Esse caminho inicia-se na imposição da condição de exilado a Paulo Freire e sua família.

O reconhecimento de que a produção intelectual do autor está diretamente relacionada à sua biografia faz com que este capítulo se torne a afirmação da relação biografia/bibliografia – a biobibliografia de Paulo Freire. Nesta mesma direção, Mazza e Spigolon (2018, p. 206) afirmam que, ao resolver refletir na biobibliografia do autor, buscam-se os atos significativos “de onde emergem valorizações, compreensões do mundo, percepções da existência, atitudes, recordações e desejos passíveis de interpretações”. Olhar para a história biográfica de Paulo Freire ao analisar sua obra é destacar os “atos significativos” que emergem de sua narrativa. As mesmas autoras reconhecem que a análise feita da história narrada dos sujeitos, neste caso exilados, configura-se como potencial material de desenvolvimento das pesquisas no campo das ciências humanas (MAZZA; SPIGOLON, 2018). Ademais, o próprio Paulo Freire afirma a importância de se reconhecer as “densas tramas” que envolvem uma obra vista como processo e não produto:

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro tem por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção [...] um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocadas por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si (FREIRE, 1992, p. 18).

As “densas tramas” nunca unas, mas sempre múltiplas, remetem ao contexto que o autor vivenciou. No caso de Paulo Freire, boa parte da sua produção esteve relacionada ao tempo de exílio. Em alguns momentos históricos, muitas culturas colocadas sob opressões político-sociais recorrem a algum tipo de expurgação dos sujeitos considerados perigosos

(SAID, 2003). Alguns métodos priorizam a destruição dos sujeitos, outros buscam fragilizá-lo, tornando-o um ser deslocado da sua realidade social. Nesta segunda opção, encontra-se o exílio. E, quando pensamos sobre esses momentos, necessitamos de olhar buscando compreender a dualidade que eles impõem a quem os vive: um ser que busca a reflexão, mas, ao mesmo tempo, como a epígrafe deste capítulo afirma, vê a terribilidade da extradição forçada da sua terra.

Said (2003) afirma que, ao analisar as produções realizadas sob um contexto exílico, tendemos a romantizar e desbotar a verdadeira crueldade desta situação. No caso de Paulo Freire e sua família, as narrativas sobre o exílio demonstram que os momentos de expulsão do país e de andarilhagem pelo mundo (expressão que o próprio autor usava) foram de profunda dificuldade. Olhar para o exílio, seja ele em qual contexto for, necessariamente é analisar uma condição “criada para negar a dignidade e a identidade das pessoas” (SAID, 2003, p. 47).

Neste trabalho, parte-se do exílio para se contar uma importante parte da biografia de Paulo Freire. Essa decisão repousa na realização de que o nascimento e vida do autor até o exílio apresentam características já examinadas em outros trabalhos, enquanto que uma visão mais detalhada do exílio e suas contribuições apresenta menos exploração acadêmica (SPIGOLON, 2014). Visto que o exílio foi contexto de profícua produção do autor, além de ser neste contexto que “Cartas à Guiné-Bissau” veio à existência, é necessário reconhecer o “parentesco dos tempos vividos”, isto é, o contexto de onde Paulo Freire escrevia sua obra, quando foi obrigado a deixar o país. Neste movimento, busca-se relacionar sua obra com a vivência integral que ele também descreve em seus textos. Como o próprio autor afirma:

Às vezes, nós é que não percebemos o ‘parentesco’ entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de ‘soldar’ conhecimentos desligados e, ao fazê-lo, iluminar com os segundos, a precária claridade dos primeiros (FREIRE, 1992, p. 19).

Porém, no reconhecimento destes tempos, devo realçar que o exílio não é opção para aqueles que o fazem, mas sim violenta expulsão de quem o sofre. Exílio, como Said (2003) afirma, essencialmente não se constitui como escolha:

No fim das contas, o exílio não é uma questão de escolha: nascemos nele ou ele nos acontece. Mas, desde que o exilado se recuse a ficar sentado à margem, afagando uma ferida, há coisas a aprender: ele deve cultivar uma subjetividade escrupulosa (não complacente ou intratável). (p. 56).

Foi na busca dessa “subjetividade escrupulosa” que, no exílio, Freire e sua família procuraram a realização de uma nova subjetividade, constituída numa ruptura existencial no projeto de vida que até 1963 ia em curso. A maneira como eles lidam com a ruptura que o exílio impôs, desde a saída do Brasil, em 1964, até o retorno, em 1980, apresenta-se pedagógica, educativa (FREIRE, 1997). Sobre tais rupturas, ainda vale afirmar sua natureza, como Said (2003) o faz: “o exílio é [...] fundamentalmente um estado de ser descontínuo. Os exilados estão separados das raízes, da terra natal, do passado” (p. 49). Para adentrar esse “estado de ser” do exilado, é necessária uma aproximação dançante, que caminha nas idas e voltas de sua narrativa, já que ele vive uma temporalidade diferente: “É preciso recuar para avançar no tempo e nas configurações, incursionar por percursos e realizar aproximações e distanciamentos entre objetividades e subjetividades” (SPIGOLON, 2014, p. 38). Essa vivência temporal diferente durante o exílio é descrita também por Said (2003), o qual destaca que a vida do exilado é uma vivência desestabilizadora e fora da ordem habitual.

A vida de um exilado anda segundo um calendário diferente e é menos sazonal e estabelecida que a vida em casa. O exílio é a vida levada fora da ordem habitual. É nômade, descentrada, contrapontística, mas assim que nos acostumamos a ele, sua força desestabilizadora entra em erupção novamente (p. 59).

Essa temporalidade diferenciada está presente nos relatos que Freire faz no pós-exílio, como as entrevistas e livros-memória. Em “Pedagogia da Esperança” (1992), por exemplo, o autor afirma escrever de um “reencontro raivoso” com a emblemática obra “Pedagogia do Oprimido”, escrita no exílio. Nesse reencontro, descreve da seguinte maneira a rememoração do exílio:

Algumas dessas tramas terminaram por me trazer ao exílio a que chego com o corpo molhado de história, de marcas culturais, de lembranças, de sentimentos, de dúvidas, de sonhos rasgados mas não desfeitos, de saudades de meu mundo, de meu céu [...] Cheguei ao exílio e à memória que trazia no meu corpo de tantas tramas juntei a marca de novos fatos, novos saberes constituindo-se, então, em novas tramas (FREIRE, 1992, p. 12).

Na memória, Paulo Freire retoma as dúvidas, as saudades, a história que marcou seu próprio corpo. Como já citado, o calendário diferente aponta à memória as coisas que já existiam e aquelas que viriam a existir nos espaços em que Freire e sua família viveram durante o exílio. Spigolon (2014) fala dessa vinculação do espaço transformado em “lugar de relação”: “Os espaços de circulação, nessa perspectiva, não são apenas lugares de origem, de trânsito ou de destino, eles representam lugares de relação, portanto, espaço de vida” (p.51).

A família Freire, em suas caminhadas pelas Américas, passando pela Europa até a África, percorre produtivamente esse caminho: escrevendo, trabalhando em áreas educacionais e produzindo, neles mesmos, uma maneira de continuar a existir: “nesse sentido, o exílio representa um meio de resistência produtivo e realista” (REXHEPI, 2017, p. 170). Daí existir uma relação, como anteriormente citada, entre os espaços vividos que o próprio Freire chama de “realidade de empréstimo”, em que o exilado se ocupa do contexto presente sem esquecer o contexto de origem:

Uma coisa é viver a cotidianidade do contexto de origem, imerso nas tramas habituais de que facilmente podemos emergir para indagar e a outra é viver a cotidianidade no contexto de empréstimo que exige de nós só fazermos possível que a ele nos afeiçoamos, mas também que o tomemos como objeto de nossa reflexão crítica, muito mais do que o fazemos no nosso (FREIRE, 1992, p. 35).

Said (2003) analisa que o exilado, na experiência de uma violência contra o direito de estar no lugar em que nasceu, busca ter uma vida “ocupada em compensar a perda desorientadora” (p. 53), tal como Freire afirma no trecho acima destacado. Não é apenas estar no contexto estrangeiro, mas um dos desafios do exílio é ocupar-se deste contexto: “No fundo, como preservar sua identidade na relação entre ocupação indispensável para o novo contexto e a pré-ocupação em que o de origem deve constituir-se.” (FREIRE, 1992, p. 34).

A ideia de “Diáspora Freireana” é uma criação da doutora Nima Spigolon, que em sua tese de doutorado analisa como Elza Freire vivenciou seu exílio, juntamente com a experiência exílica de Paulo Freire e de seus filhos. Assim ela define o conceito:

Os exílios de Elza Freire e sua família são denominados por mim como Diáspora Freiriana que traça deslocamentos, esboça apátridas, delineia reconversões e esquadrinha estigmas e, também mapeia lugares, cruza fronteiras e percorre caminhos. Os processos de exílios provocaram circulação que experienciada por Elza Freire e sua família pode ser qualificada diaspórica, na proporção em que a memória individual e coletiva se liga concomitantemente a multiplicidade de lugares vividos na diáspora [...] (SPIGOLON, 2014, p. 51).

Neste trabalho, a ideia de Diáspora Freireana será reiterada, dado que, como Spigolon (2014) coloca, os movimentos de Freire e sua família na América Latina, nos Estados Unidos da América e na Europa fazem parte do próprio movimento da obra do autor. Para isso, considerar-se-ão um primeiro momento, no qual se retoma a pressão do governo militar pós-golpe que leva Paulo Freire a decidir-se pelo exílio, passando pela Bolívia, pelo Chile e pelos Estados Unidos da América. Logo após, apresenta-se como foi a ida para Genebra, onde residiu por maior tempo.

2.1 O Primeiro Momento: Da América do Sul à do Norte

Em 1964, o Brasil sofreu um golpe de estado por parte dos militares e tal composição histórica trouxe diversos efeitos à sociedade como um todo. Não só o Brasil, mas como Mazza e Spigolon (2018, p. 204) afirmam: “no Brasil e na América Latina, as décadas de 1960 e 1970 são marcadas por acontecimentos políticos, sociais e econômicos golpeados por ditaduras de caráter civil-militar que provocaram rupturas”. A maneira como eram tratados assuntos como economia, saúde e educação mudou a partir da posição do governo em situação e, no caso do Brasil, a concepção de educação na década de 60 foi tecnicista e instrumentalista (CARVALHO, 2012).

Foi neste contexto que Paulo Freire, no início da década de 1960, esteve envolvido nas experiências de alfabetização de adultos no interior do Movimento de Cultura Popular (MCP), em Pernambuco, onde pôde organizar os Círculos de Cultura e Centros de Cultura, assim como a positiva experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte (CARVALHO, 2012). Nessas experiências, que vinham de certa continuidade do trabalho de Freire no SESI, o educador retomou os pressupostos que lançou em sua tese “Educação e Atualidade Brasileira”, datada de 1959.

No MCP, Paulo Freire e outros intelectuais da época começaram uma campanha de alfabetização no Recife a convite do prefeito eleito, Miguel Arraes. Essa campanha foi fruto de um convênio entre a prefeitura do Recife, o MCP e o Ministério de Educação e Cultura (COELHO, 2002). Ainda segundo Germano Coelho, o MCP possibilitou o encontro de Paulo Freire com o problema no qual iria se engajar em toda a sua vida como educador: a alfabetização. Mesmo que não tivesse experiência na área antes do MCP, Paulo Freire se interessou pela questão e, contrário às cartilhas, que eram os instrumentos à época mesmo dentro do MCP, pensava em realizar um trabalho sem elas. Assim, o MCP passou a trabalhar em duas frentes de alfabetização: uma utilizando cartilhas e outra sem elas. Era o nascimento do que mais tarde seria chamado “método⁹ Paulo Freire”. Nas palavras dele próprio:

⁹ Cabe indicar aqui que o uso da palavra método leva as aspas para suspender o sentido que esta palavra tem quando relacionada à prática de Paulo Freire. Muitos estudiosos, como Carlos Rodrigues Brandão, discordam que Freire tenha pretendido um método de alfabetização, mas sim “todo um projeto integrado de educação, que começava com um método de alfabetização e concluía com a proposta de uma universidade popular” (BRANDÃO, 2017, p. 263). Outros estudiosos definem a proposta de Paulo Freire como um sistema educacional, indo também para além da ideia de método.

O MCP estava entre aqueles que entendiam a prática político educacional e a ação política como práticas reveladoras, desalienantes, que procuravam que as classes populares se entregassem com o máximo de consciência crítica ao esforço para transformação da sociedade brasileira. De uma sociedade injusta, autoritária, em outra menos perversa, menos injusta, mais aberta, mais democrática (FREIRE, 1994, p. 149).

As diferenças de pontos de vista sobre o uso das cartilhas dentro do programa de alfabetização afastou Paulo Freire do MCP, mas sem qualquer tipo de inimizade (SANTOS, 2011). Seu afastamento era mais uma questão de convicção do que de conflito, visto que Freire sempre testemunhou o valor do material formulado nas campanhas de alfabetização, porém tinha como foco principal a “palavra própria” emitida pelos alfabetizandos. Com o afastamento, surge o convite do então reitor da Universidade Federal de Pernambuco, João Alfredo Gonçalves da Costa Lima, para que Paulo Freire se tornasse professor da universidade. João Alfredo tinha propostas que visavam a sociedade pernambucana e investiu nos projetos de extensão da universidade. Essa visão tinha consonância com a de Freire e, coerente com sua proposta de uma universidade que ultrapassa os seus próprios muros, juntou-se com o reitor na proposição do trabalho de extensão chamado Serviço de Extensão Cultural (SEC). Sua assunção como educador popular progressista, defendendo uma educação política e problematizadora que não só alfabetizasse, mas educasse, ganhou contornos mais forte com o SEC. Nele, Paulo Freire foi convidado para a realização de um projeto de alfabetização em Angicos pelo governador do Rio Grande de Norte (SANTOS, 2011).

O projeto em Angicos alcançou resultados expressivos, com o trabalho de levantamento do universo vocabular e os Círculos de Cultura¹⁰, alfabetizando homens e mulheres na condição de analfabetos num período de tempo surpreendente. A experiência chamou a atenção no âmbito nacional e internacional, inclusive do então ministro da educação, Paulo de Tarso, que convidou Freire para a elaboração de um Projeto Nacional de Alfabetização (PNA). Fatores como as altas taxas de analfabetismo e a mobilização sociocultural do país àquela época deram força à iniciativa (MAZZA; SPIGOLON, 2018).

É importante ressaltar que a proposta de Paulo Freire ia além do alfabetizar como ler e escrever: seu propósito era uma educação crítica em que os alfabetizandos pudessem

10 Em Angicos, Paulo Freire realizou os chamados Círculos de Cultura, nos quais os integrantes eram convidados a participar dialogicamente: primeiro conhecendo sua própria realidade, como numa pesquisa de campo para, posteriormente, com o material coletado, produzirem fichas e cartazes que apresentavam o universo vocabular conhecido. Estes eram usados para debates nos quais havia um animador cultural (como Paulo Freire gostava de chamar) que buscava incentivar a participação. A codificação das palavras do universo vocabular ocorria com os participantes interagindo com as próprias palavras que trouxeram da sua realidade, formando breves frases que iam se complexificando ao longo dos debates.

entender-se como sujeitos criativos no mundo, aquilo que Paulo Freire chamava de “dizer a sua palavra”. Dessa forma, o PNA foi elaborado tendo estes princípios como fonte: uma alfabetização problematizadora, crítica e, por isso mesmo, política. O Programa tinha como objetivo a instalação de Círculos de Cultura por todo o país. O trabalho foi realizado a partir de janeiro de 1964 (CUNHA, s.d.), porém, com o golpe militar, o projeto foi suspenso em 14 de abril do mesmo ano, tendo em vista sua incongruência com os projetos do governo pós-golpe.

Paulo Freire, após a suspensão do PNA, foi continuamente “convidado” a prestar esclarecimento em inquéritos nos quais ficava, como relata, “respondendo a longos interrogatórios feitos por militares que me davam a impressão de que, ao fazê-lo, pensavam salvar, não só o Brasil, mas o mundo” (FREIRE, 1992, p. 34). Em junho de 1964, Paulo Freire foi preso, ficando encarcerado por 75 dias (FREIRE; BETTO, 1998). A prisão foi uma experiência “profundamente absurda”, nas palavras de Freire, e também de grande aprendizagem (FREIRE; BETTO, 1998). Ao falar sobre esse momento, Freire afirmava que a prisão lhe serviu para aprofundamento do compromisso em relação aos oprimidos:

O grande aprendizado que eu fazia e ia ampliando em todo esse processo era o de como, na verdade, podia intensificar o meu compromisso com o oprimido, meu compromisso com as massas populares, com as classes sociais dominadas [...] foi lá na cadeia que comecei a pensar no que eu tinha que aprofundar do ponto de vista pedagógico (FREIRE; BETTO, 1998, p. 52).

Após 75 dias encarcerado, Freire é enviado ao Rio de Janeiro para continuar seu inquérito. Depois de muita reflexão, ponderação e incentivo de amigos, decidiu se exiliar do país, visto ser considerado pelos agentes militares “subversivo, perigoso à ordem e comunista” (ZITKOSKI, 2006, p. 91). Havia uma resistência muito grande de Freire em sair do Brasil naquele momento. Essa hesitação nascia do fato de, em um primeiro momento, ele não pensar no exílio:

Na verdade, preferia ficar no Brasil. Pensava, talvez ingenuamente, não decepcionar um sem-número de jovens que estavam indo à prisão por se haver comprometido com a proposta pedagógica que fizera (FREIRE; BETTO, 1998, p. 50).

Analisando toda a situação que vivenciava, Freire concordou que o exílio havia se tornado a opção para não morrer, e não qualquer tipo de morte, como ele mesmo afirmou: “Eu preferi continuar vivo a entregar-me a uma espécie de morte lenta, ou de cinismo. Eu não via no momento uma possibilidade de ficar sem morrer de um ponto de vista ou de outro”

(FREIRE, 2012, p. 89). A primeira paragem exílica de Freire ocorreu em La Paz, na Bolívia, em outubro de 1964. Neste país pôde participar, ainda que brevemente, da assessoria de educação primária e de adultos (ROSAS, s.d.).

Na Bolívia, o educador sofreu com a altitude do país, sentiu-se “velho e alquebrado” (FREIRE, 1992, p. 35), como também sofreu com outro golpe de Estado. Assim, ele decide pedir asilo político no Chile, sua segunda paragem exílica, em novembro de 1964. Neste país foi recebido, chegando de “corpo inteiro” (FREIRE, 1992). Nesse novo contexto, Paulo Freire teve contato com diferentes oportunidades que foram muito importantes para seu trabalho pedagógico. Em alguns dias no Chile, foi convidado a trabalhar com Jacques Chonchol, presidente do INDAP (Instituto de Desarrollo Agropecuario).

O Chile havia acabado de eleger Eduardo Frey, representante da democracia cristã como presidente, em 1964, e havia nas ruas de Santiago algo “como se tivesse ocorrido uma profunda, radical e substantiva transformação na sociedade” (FREIRE, 1992, p. 36). Todavia, os conflitos internos, tendo como debate a relação da democracia cristã com a terceira via política e a possível manutenção de uma burguesia moderna, levaram muitos militantes políticos, principalmente jovens que integravam o partido democrata cristão, a radicalizar-se nas alas socialistas ou marxistas. E outros grupos, nessa radicalização, buscaram fundar seus próprios movimentos como o Movimento Independente Revolucionário (MIR) e o Movimento de Ação Popular Unitária (MAPU). (FREIRE, 2012).

Tais movimentos, como Freire analisa, viviam a intensidade das contradições, “o clima histórico da época, não apenas no Chile, nem tampouco na América Latina” (FREIRE, 1992, p. 39). Nestes movimentos, o educador pôde presenciar situações que o levaram a refletir sobre suas ponderações acerca da pedagogia do oprimido. No governo de Eduardo Frey, Freire vivenciou de perto as lutas ideológicas e as movimentações políticas (FREIRE, 1992). No Chile, atuando com Jacques Chonchol, chegou ao Ministério da Agricultura, colaborando com o projeto de educação popular realizado a época. Nas viagens pelo país, a vivência da dialogicidade afirmada na pedagogia freireana era praticada pelo autor, dada sua possibilidade de estar com as pessoas e, com isso, poder ouvir e discutir

Com eles sobre aspectos de sua realidade; debati com agrônomos e técnicos agrícolas uma compreensão político-pedagógica-democrática de sua prática; debati problemas gerais de política educacional com os educadores das cidades que visitei (FREIRE, 1992, p. 41).

É importante ressaltar que “Pedagogia do Oprimido”, ainda que tenha raízes nas experiências do Movimento de Cultura Popular, ganha forma em solo chileno (FREIRE; BETTO, 1998). A revisão de sua tese, “Educação como prática da Liberdade”, também é escrita no Chile. Como afirma Carvalho (2012), “no Chile é que Paulo Freire compreende melhor o cenário marcado pelas lutas que travaram no Brasil e lhe impuseram o exílio” (p. 47). Retomando a experiência, Paulo Freire (1992) escreveu em “Pedagogia da Esperança”:

Os quatro anos e meio que vivi no Chile foram assim anos de um profundo aprendizado. Era a primeira vez, com exceção da rápida passagem pela Bolívia, que eu vivia a experiência de ‘tomar distância’ geograficamente, com consequências epistemológicas, do Brasil. Daí a importância daqueles quatro anos e meio (p. 43).

Outra importante frente de trabalho de Freire foi o *Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria* (ICIRA). Tal instituto era um órgão misto do governo do Chile e da UNESCO que contribuiu na orientação das atividades educacionais do país. Freire (1992) chama esse momento de “último período no Chile” e destaca sua produtividade durante a passagem pelo instituto, tendo em vista sua ambientação com a cultura do país. Todavia, também foi nesse momento que as tensões entre Freire e os partidários da democracia cristã começaram a ficar explícitas e levaram à sua saída do Chile (ANDREOLA, 2017; FREIRE, 1997; ROSAS, s.d.). Para o educador, havia chegado o tempo de saída:

Eu dizia para Elza: Nêga, eu acho que esse pessoal do Chile assumiu o trabalho e quanto mais longe eu ficar, melhor [...] Chega-se a um ponto em que a ligação afetiva é muito grande, é coincidente com os objetivos do povo, do governo, mas que é melhor sair. (FREIRE, 2012, p. 91).

Ao mesmo tempo, seu contrato com a UNESCO não havia sido renovado e as cartas de convite de residência em outros países para o autor estavam se multiplicando (FREIRE, 2012). Tais convites eram resultado da popularidade das discussões acerca de “Pedagogia do Oprimido”. Ainda que publicado 1970 pela primeira vez em espanhol, seu manuscrito já estava quase todo concluído em 1968 e o próprio Freire assumia o costume de debater sobre o texto antes da sua publicação: “Levei um ou mais de um ano falando aspectos da Pedagogia do Oprimido [...] Continuei apaixonadamente falando do livro como se estivesse, e na verdade estava, aprendendo a escrevê-lo” (FREIRE, 1992, p. 54). A discussão sobre “Pedagogia do Oprimido” já havia alcançado considerável sucesso em diversas partes do mundo, como comenta Claudius Ceccon (1996, p. 213): “Paulo já era um mito. E, naquele momento, o mito se internacionalizava com a publicação da Pedagogia do Oprimido em

inglês, por Alfred Knopf, em Nova Iorque”. Paulo Freire já havia demonstrado interesse em conhecer os Estados Unidos da América, país que visitara em 1967, porém tinha receios em relação à prática que poderia exercer naquele país. Na mesma semana em que foi convidado pela Universidade de Harvard para lecionar, recebeu o convite do Conselho Mundial das Igrejas, de Genebra, para trabalhar como consultor do Departamento de Educação. Essa simultaneidade de convites levou Freire a considerar qual deles seria o melhor naquele momento de sua história.

Diversos autores comentam que a universalidade da obra de Freire deve muito à oportunidade propiciada pelo exílio do autor. Como Paulo Rosas afirma: “A partir de Genebra, Paulo projetou-se na história da educação do século XX como cidadão do mundo” (ROSAS, s.d., p. 9). Todavia, o itinerário de Freire não é fatalidade do destino, mas como o próprio autor defende em sua teoria, é escolha radical. Por isso, precisamos retomar seus caminhos em 1969. Este ano é importante, pois marca o final de sua estadia no Chile e, nesse momento, a assunção das possibilidades de outras moradias. Uma das possibilidades eram os Estados Unidos da América, de onde a Universidade de Harvard convidava o educador a dois anos de estadia, e outra, recebida oito dias depois, era Genebra, no Conselho Mundial das Igrejas (CMI).

Sendo assim simultaneamente convidado, Freire resolve fazer uma contraproposta. Decide ficar quase um ano (de abril de 1969 a fevereiro de 1970) em Harvard e depois ir para o CMI. Esse tempo em Harvard foi importante para participação em seminários de pesquisa e uma ampliação da visão que tinha do desenvolvimento educacional (ROSAS, s.d.). Inicialmente, o convite aos EUA foi visto com certa desconfiança, porém sua primeira esposa, Elza, o levou a refletir sobre a “ingenuidade e arrogância” que estaria escondida em tal desconfiança:

Você acredita que quando me chegou o convite eu quis recusar? Ingênuo e arrogantemente pensava nada ter a aprender e nada ter a ensinar na matriz do imperialismo. Elza, uma vez mais, marcou sua presença junto a mim. Comentando com ela a intenção, a decisão, quase de não ir, ouvi dela estas perguntas: ‘Você acha, porventura, que toda a população dos Estados Unidos é imperialista? E onde anda a sua radicalidade? Virou sectário? Por que não aposta na outra parte que por pequena que seja não é imperialista e está lá também?’(FREIRE; GUIMARÃES, 2001, p. 110 *apud* MAZZA; SPIGOLON, 2018, p. 212).

Havia ainda por parte de Paulo Freire, nos convites feitos pelas universidades norteamericanas, o receio de perder o contato com a realidade. Não desejava tal perda, dado o risco de:

Perder o contato com o concreto e começar a me meter dentro de bibliotecas e começar a operar sobre livros, o que não me satisfaria e me levaria à alienação total. Não me interessa passar um ano estudando um livro, mas um ano estudando uma prática diretamente (FREIRE, 2012, p. 57).

Freire temia que sua formação acadêmica se tornasse academicista, alienada da realidade. Vindo do Chile, onde havia experimentado de corpo inteiro a experiência de uma educação politizada, desejava continuar em um contexto maior, que não seria encontrado nas universidades norte-americanas. Como Andreola e Ribeiro (2012, p. 57) afirmam: “O prender-se às estruturas da universidade e aos rituais da academia tornaria difícil sua fidelidade aos “condenados da terra”, aos oprimidos [...] ele via na escolha do CMI o caminho para esta recepção universal de sua proposta”.

A experiência de Freire nos EUA foi importante para o autor reconhecer certos aspectos que ainda estavam frescos na sua obra “Pedagogia do Oprimido”. Em Genebra, porém, dentre diversos entendimentos, Paulo Freire (1985) afirma que pôde entender melhor a si mesmo: “Foi me confrontando com o diferente de mim que descobri mais facilmente a minha própria identidade [...]” (p. 12). A experiência que estava acontecendo era tão pessoal quanto teórica.

2.2 O Segundo Momento: Da Europa para o continente Africano

No livro-diálogo com Faundez, “Por uma Pedagogia da Pergunta”, Freire (1985) afirma um dos motivos que o levou a escolher o CMI como lugar para a próxima longa parada exílica que faria. Como já afirmado, diferente do que as universidades norte-americanas ofereciam, em Genebra Freire via a possibilidade de expandir o escopo de sua pedagogia:

O Conselho Mundial de igrejas me oferecia uma cátedra mundial, me oferecia não o espaço de uma universidade, mas o espaço do mundo, me oferecia o contexto maior do mundo, as suas diferentes experiências a visão de algumas de suas tragédias, de suas misérias, de suas desgraças, mas também de alguns de seus momentos de beleza (FREIRE, 1985, p. 12).

A questão de precisar de uma estrutura acadêmica para ser um educador não era colocada por Paulo Freire e, por isso, o peso do convite do CMI estava na possibilidade de diversas frentes de trabalhos. Sua presença no CMI foi um momento importante para suas formulações pedagógicas, como afirma Faundez (1996, p. 190): “Essa nova etapa em sua

práxis pedagógica lhe permitiu questionar alguns dos métodos e algumas das ideias iniciais que, do ponto de vista político-pedagógico, podiam parecer criticáveis”. O próprio Paulo Freire afirma que o tempo vivido no CMI foi um tempo em que se sentiu livre para trabalhar outros aspectos da sua pedagogia que poderiam ser desenvolvidos em um contexto maior.

Ao longo da experiência em Genebra, um importante movimento na história de Paulo Freire aconteceu na fundação do IDAC, juntamente com sua esposa, Elza Freire, Rosiska Darcy de Oliveira, Miguel Darcy de Oliveira e Claudius Ceccon, em 1971. Todos viviam o drama do exílio e, exilados que eram, fundaram o instituto com o aspecto também pessoal de “tentativa de não perder a identidade, de dar um sentido para o exílio”, além de continuar as reflexões “sobre o real e o concreto.” (FREIRE *et al.*, 1980, p. 10). O IDAC tinha como frente de trabalho a educação como possibilidade de libertação e, por isso, desenvolvia trabalhos nas mais diversas frentes, como pode ser apreendido nos relatos de experiências de seus fundadores, a partir dos quais vemos a influência da pedagogia libertadora nas lutas proletárias na Itália, nas discussões feministas da década de 1970, assim como nas assessorias de países pós-independentes no continente africano. Como os mesmos afirmavam:

O quadro de referência de nossa ação político-pedagógica foi a tentativa de viver e construir, em cada situação concreta, uma pedagogia do oprimido, isto é, experimentar uma prática educativa em que, partindo-se sempre da realidade e dos interesses daqueles com quem trabalhávamos, buscávamos um processo de aquisição de conhecimentos e de instrumentos que aumentassem seu poder de intervenção sobre a realidade (FREIRE *et al.*, 1980, p. 9).

É importante contextualizar que, nesse período, obras importantes como “Pedagogia do Oprimido”, cujo manuscrito data de 1968 e a primeira publicação em espanhol no ano de 1970, estavam sendo amplamente traduzidas e conhecidas em todo o mundo. A popularidade das obras trouxe ao IDAC oportunidades de intervenções muito importantes: “A mediação da ação nossa na América Latina, explicitada em termos teóricos na Pedagogia do Oprimido, mediatizou por sua vez, a inserção do IDAC na nova realidade, vivida aqui e agora por [...] diferentes grupos” (FREIRE *et al.*, 1980, p. 11). Foi nesse movimento que as portas para a experiência africana, e não apenas elas, se abriram para o educador. Sua visão da educação como conscientizadora era o que inspirava o trabalho do IDAC e, por isso, havia uma grande receptividade do seu trabalho nos países em processo de independência: “Esta luta deveria estar baseada no processo de conscientização como um fator revolucionário tendencial no interior dos sistemas educacionais” (PEREIRA; VITTORIA, 2012, p. 163). Foi nesse período

que o IDAC recebeu uma carta de Mário Cabral, Ministro da Educação na Guiné-Bissau, que os convidava a participar do desenvolvimento do programa nacional de alfabetização.

A ida para Genebra, retomando a fala de Paulo Rosas, tornou Freire um cidadão do mundo. Esse momento também teve como contexto a publicação de “Pedagogia do Oprimido” em diversas línguas: “Ajudou-nos bastante o fato de que a Pedagogia do Oprimido começava a ser traduzida nas diversas línguas europeias. Este livro repercutiu profundamente [...]” (FREIRE *et al.*, 1980, p. 10). De um ponto de vista histórico, Freire foi de Genebra para o mundo, intermediado pelo CMI. Todavia, sua globalidade teve apreço especial nos países africanos, onde o autor atuou mais arduamente (ANDREOLA; RIBEIRO, 2012). A importância de Freire estar no Conselho Mundial de Igrejas, na década de 1970, está bem no fato de que essa escolha “internacionalizou” suas possibilidades. A partir dali, ele poderia “andarilhar” por diversas realidades. Foi de Genebra que Freire “descobriu” a África. Esse momento foi de profunda crítica para o autor, dado que

Os problemas da África pareciam-se, em muitos aspectos, com os da América Latina, mas revelavam manifestações específicas. Era necessário, assim, repensar, recriar, reatualizar a prática e a reflexão pedagógica desenvolvida até então (FAUNDEZ, 1996, p. 191).

Além de descoberta, estar na África foi para Freire uma experiência de reencontro, de “sentir-se como quem voltava e não como quem chegava” (FREIRE, 2011b, p.14). O contato com a realidade africana, em suas multiplicidades, levou o autor a um “reencontro consigo mesmo” (FREIRE, 2011b). Passando por diversos países africanos, foi na Guiné-Bissau que Paulo Freire teve uma das mais importantes experiências de trabalho educacional. Os países africanos, nas décadas de 70 e 80, viveram diversos momentos de independência política de suas colônias, e Guiné-Bissau foi um dos países pioneiros nesses movimentos. Tal fato será desenvolvido no capítulo que se segue.

3 A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE LUTA E DE RECONSTRUÇÃO NACIONAL: PAULO FREIRE NA GUINÉ-BISSAU

“Um povo sela sua libertação na medida em que ele reconquista a sua palavra.”

(Paulo Freire)

Os chamados escritos africanos constituem uma fase de transição e de reformulação do pensamento de Paulo Freire. Fruto do seu trabalho durante a estadia no CMI, a passagem por Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe e, especialmente, Guiné-Bissau constituiu-se uma oportunidade do educador rever, reelaborar, criar e conhecer novos autores e conceitos que contribuíram para que se fortalecesse a reconstrução permanente de seu pensamento.

Assim, o exílio freireano foi um momento formador na produção intelectual de Paulo Freire. Como já discutido, as oportunidades vividas na América do Sul, do Norte e na Europa calcaram Freire em suas diversas reflexões e práticas pedagógicas. Todavia, a experiência africana se coloca, na biografia do educador, como um momento de reflexões profundas e afirmações que avançaram o entendimento do autor sobre sua práxis. Portanto, passa-se a apresentar como Paulo Freire chegou à Guiné-Bissau e como era a Guiné Bissau na chegada de Freire.

Esse retorno histórico não tem propósito puramente cronológico. A intenção fundamental deste texto é retomar o contexto com o qual Paulo Freire teve contato direta e indiretamente. Sabe-se que os países africanos estavam à época vivenciando lutas contras os colonizadores e todo esse processo marcou profundamente o que viria a ser a pós-independência destes países. Cada um deles, em suas peculiaridades, produziu experiências únicas com questões que colocaram Paulo Freire e sua equipe diante de desafios genuinamente novos. Tal aspecto é uma das contribuições que a experiência na Guiné-Bissau e na África em geral trouxe para Paulo Freire: a possibilidade de expandir os horizontes de suas reflexões e práticas educacionais, aprofundando importantes conceitos que o levaram à experiência da práxis dialógica na Guiné-Bissau.

A história da Guiné-Bissau em sua luta pela libertação, assim como a formação de líderes como Amílcar Cabral, pode ser considerada o horizonte conceitual no qual Paulo Freire iria se debruçar ao iniciar sua comunicação com os guineenses. A ideia de história da qual o educador partia para suas reflexões era aquela em que “fazer a história é estar presente

nela e não simplesmente nela estar representado.” (FREIRE, 1990, p. 40). Por isso, a história, para ele, “[...] é um processo de constantes mudanças que se constrói na relação dialética de experimentar o mundo como uma realidade que nos condiciona, mas que ao mesmo tempo só existe como produto da ação humana” (WENTZ, 2017, p. 207). Logo, a caminhada do povo da Guiné-Bissau desde as pacificações portuguesas até a declaração de independência diz quem aquele povo era, o que estava sendo e o que poderia ser.

Além da Guiné-Bissau, outros países africanos foram locais de profundo aprendizado e desafio para Paulo Freire, juntamente com o IDAC. O educador acompanhava alguns países africanos no seu processo de pós-colonização, especialmente a Guiné-Bissau, não sendo, para ele, “estranha, de modo algum, a luta da Guiné-Bissau e de Cabo Verde, sob a liderança extraordinária de Amílcar Cabral e de seus camaradas do PAIGC (Partido Africano para a Independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde), se tinha empenhado para expulsão do colonizador português” (FREIRE, 2011b, p.16). Miguel e Rosiska Darcy de Oliveira - aquele, companheiro de Freire no IDAC - também afirmavam que “tudo isso nós sabíamos, mas os fatos chegavam como ecos longínquos, a muito custo ouvidos no meio da balbúrdia dos grandes debates sobre nossas sociedades do hemisfério norte” (FREIRE *et al.*, 1987, p. 71). O IDAC, dada a sua localização no CMI, mantinha contato com diversos países que, à época, passavam por processos de libertação do jugo colonial. Esse fato foi providencial para a ida de Freire aos países africanos.

Seu ingresso no continente africano teve início pelo atendimento aos convites feitos pela Zâmbia e pela Tanzânia, no final de 1971, para se envolver, primeiramente, nas campanhas de alfabetização. Ele mesmo é quem informa que seu primeiro encontro com a África não havia ocorrido com a Guiné-Bissau, mas com a Tanzânia, local com o qual se sentia intimamente conectado (FREIRE, 2011b). Encontra-se pouco material descrevendo essas experiências. Todavia, uma nota de Claire-Marie Jeannotat (1996) descreve que Paulo Freire “foi para a Zâmbia e a Tanzânia onde ele encontrou africanos nos seus grupos de discussão e grupos de estudo sobre vários temas e teve contato com as pessoas engajadas nos Movimentos de Libertação” (p. 129).

Paulo Freire, quando chegou à África, ainda estava impossibilitado de voltar ao Brasil. Os países africanos tiveram profundo valor sentimental na vida do educador, tendo em vista, especialmente, as semelhanças com seu país de origem. Como afirmado no capítulo anterior, o exílio impõe ao exilado questões fundamentalmente identitárias, isto é, aquelas que dizem respeito ao ser do exilado. Ao chegar à Tanzânia, porta de entrada de Paulo Freire no continente africano, o educador sublinhou com destaque o que aquela visita nele

despertava, levando-o a afirmar o quão importante tinha sido chegar aos países africanos e se sentir “como quem voltava e não como que chegava” (FREIRE, 2011b). Chegar à Tanzânia foi, para Freire, reencontrar-se, pois o clima e a forma de vida de Genebra era, para o educador, algo estranho, diferente. Em diálogo com Antônio Faundez, Freire afirma sobre as diferenças culturais com que convivia:

Impressionante como consegui, o que não foi fácil, vir propriamente me integrando ao diferente, à cotidianidade distinta, a certos valores que marcam, por exemplo, o dia-a-dia de uma cidade como Genebra, fazendo parte de uma cultura, como a Suíça, multicultural. É formidável como fui aprendendo as regras do jogo, conscientemente, sem renunciar àquilo que me parecia fundamental, sem recusar o mais básico de mim mesmo e, por isso, sem me adaptar ao cotidiano de empréstimo (FREIRE, 1985, p. 15).

O trabalho na Tanzânia, Zâmbia, Guiné-Bissau, Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe levaram Paulo Freire para junto de si e de sua brasilidade. A saída do aeroporto, na Tanzânia, levou Paulo Freire a reconhecer que as mais mínimas coisas, que ele afirma como “velhas conhecidas”, começaram a falar a ele e sobre ele.

A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume de suas flores, o cheiro da terra, as bananas, entre elas a minha bem amada banana-maçã, o leite de coco, os gafanhotos pulando nas ruas, o sorriso disponível à vida, os tambores soando no fundo das noites, os corpos bailando e, ao fazê-lo ‘desenhando o mundo’, a presença entre as massas populares, da expressão que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava (FREIRE, 2011b, p. 14).

Nessa africanidade, mais que questões sentimentalistas, Freire experimentou sua teoria pedagógica de forma aguda. Para Moacir Gadotti (2010), a experiência na Guiné-Bissau foi a mais importante para a teoria pedagógica de Paulo Freire, pois “serviu de fonte de inspiração para um novo desenvolvimento de sua teoria emancipadora da educação, entendida como ato político, ato produtivo e ato de conhecimento” (p. 1). Foi nos países africanos, especialmente na Guiné-Bissau, que Paulo Freire teve a oportunidade “de se confrontar mais de perto com as contradições do processo colonial, num momento em que, enfim, se abriam os horizontes da libertação e da independência naquele país” (PEREIRA; VITTORIA, 2012, p. 299). Nima Spigolon (2014), estudando a diáspora da família Freire desde o exílio de 1964 até o retorno ao Brasil, analisa especialmente o papel e a participação de Elza Freire para a formação da pedagogia freireana, além de afirmar a importância das incursões da família Freire na África, as quais, segundo ela

Radicalizaram as sistematizações do pensamento e da práxis do casal Freire em geral no campo da educação, e em particular da de adultos, provocando o ápice do processo de esquerdização deles durante o exílio, transformando-os em camaradas (SPIGOLON, 2014, p. 61).

A radicalização do pensamento de Freire incidiu sobre seu humanismo que, sem deixar de lado as categorias anteriores, corporificou de fato as questões desumanas que as desigualdades econômicas provocavam. Ainda, a ida de Freire possibilitou que toda a sua teoria até ali desenvolvida fosse colocada à prova em uma prática cujo contexto era diferente de todos os outros até então trabalhados, como no Brasil e no Chile. Como escreve Carlos Alberto Torres Novoa (1996, p. 133), as experiências africanas “se constituíram em fontes primordiais para a elaboração da sua educação problematizadora”, enfatizando-se “o contraste entre as experiências brasileiras e chilenas e sua experiência em Guiné-Bissau”.

Nessa radicalização, nota-se a compreensão da práxis ganhando densidade com a experiência vivenciada na Guiné-Bissau. O país, acabando de sair do jugo colonial de Portugal, respirava a independência e os desafios que a nova realidade impunha para seus habitantes. Tanto Freire como o país africano, durante a convivência e o diálogo estabelecido, foram transformados, como se vê nas cartas que ficaram registradas em forma de livro. Guiné-Bissau, em 1974, já era um país livre, porém ainda em reconstrução. Dado isso, importa conhecer como Guiné chegou ao ano de 1974 e à sua independência.

3.1 A Guiné-Bissau no Processo de Independência

A colonização da Guiné-Bissau data do início do século XX, com as campanhas de “pacificações” promovidas por Portugal “que culminaram com o assassinato dos líderes de diferentes grupos étnicos que resistiam à colonização (PEREIRA; VITTORIA, 2012, p. 292). Em 1915, Portugal conquista a parte continental do país, “apressando-se em estender a administração colonial a todas as partes do território” (MENDY, 2012, p. 19). Sua visão era de que colônias eram “províncias portuguesas do além-mar”, ligadas a um senso ultranacionalista presente em Portugal durante a colonização. Paulo Freire refere-se a tal visão em “Cartas à Guiné-Bissau” no início de suas reflexões, quando afirma que a Guiné-Bissau era, “até bem pouco tempo aviltantemente chamada pelos colonialistas portugueses de ‘província de ultramar’. Nome pomposo com que procuravam mascarar sua presença naquelas terras e a exploração desenfreada de seu povo.” (FREIRE, 2011b, p.13).

A presença e a exploração, como Freire coloca, demonstravam-se na forma da administração que Portugal praticava, usando da coerção e da violência para que a colônia rendesse os lucros desejados pela metrópole. Durante a colonização, a Guiné-Bissau não teve nenhum tipo de desenvolvimento, como descrevem Suret-Canale e Boahen (2010):

Em razão das características próprias ao colonialismo português (um subimperialismo, ele próprio sob dependência estrangeira desde o século XVIII) e ao fascismo, no poder desde 1926, elas apresentavam um considerável atraso comparativamente aos países vizinhos da África Ocidental: nenhuma instalação (nem linha férrea ou estrada), uma primitiva economia de tráfico dominada por monopólio, aquele da Companhia União Fabril (CUF). Oficialmente consideradas ‘províncias portuguesas’ desde 1930, [...] carregavam os estigmas do mais atrasado colonialismo; atrás de uma fachada ‘assimilacionista’ se dissimulava a mais brutal discriminação (p. 219).

A “herança colonial” à qual Paulo Freire faz referência em diversos momentos do seu livro nasce nessas características citadas acima. Ademais, do ponto de vista educacional, a metrópole tratava toda a sociedade da Guiné-Bissau como não civilizada, obrigando os guineenses a

Passar por um ‘teste de civilização’ para serem considerados ‘civilizados’ e assimilados no mundo de língua portuguesa glorificada pelo poeta português do século XVI, Luís de Camões [...] ser civilizado significava, fundamentalmente, a interiorização dos pressupostos mais racistas portugueses (MENDY, 2012, p. 22).

Na interiorização dos tais pressupostos portugueses, Paulo Freire iria durante a experiência na Guiné-Bissau se aproximar da defesa de Amílcar Cabral acerca da necessidade de reafrikanizar a mente do guineense como exigência na construção de uma educação libertadora na Guiné. O próprio Amílcar, citado por Freire, defendia que

Uma reconversão dos espíritos – das mentalidades – se revela indispensável à sua (dos intelectuais) verdadeira integração ao movimento de libertação. Tal reconversão – reafrikanização no nosso caso [...] pode se operar antes da luta, mas não se completa a não ser no curso daquela, no contato cotidiano com as massas populares e na comunhão de sacrifícios que a luta exige (FREIRE, 2011b, p. 150).

Guiné-Bissau, todavia, não se dobrava completamente aos anseios de Portugal. Como Pereira e Vittoria (2012, p. 292) afirmam: “Mesmo após a dominação do território [as] violentas campanhas de ‘pacificação’ permaneceram, ocorrendo até 1936, em função da longa tradição de resistência à colonização portuguesa entre alguns grupos étnicos na Guiné-Bissau”. A resistência com que Portugal sempre teve que lidar foi ganhando forma e, entre 1950 e 1970, a luta pela independência do país teve início, como produto do legado de sua resistência (MENDY, 2012).

Nessa luta, a figura de Amílcar Cabral é fundamental para a incorporação e organização dos anseios populares contra a metrópole. Amílcar nasceu em 12 de setembro de 1924, quando a colonização estava em pleno curso no seu país. Mendy (2012, p. 19) diz que, nessa época, “Guiné-Bissau era um país que em parte se recuperava dolorosamente dos horrores da selvagem guerra de conquista e, em parte ainda sofria esses mesmo horrores”. Amílcar Cabral era agrônomo formado no Instituto Superior de Agronomia, em Lisboa. Terminou seus estudos em 1945, voltando para Guiné-Bissau em 1952, após recusar uma oportunidade de lecionar no instituto onde se formara (PEREIRA; VITTORIA, 2012). Ao voltar de seus estudos em Portugal, foi contratado como adjunto dos serviços agrícolas e florestais, sendo responsável pelo primeiro recenseamento agrícola do país. Essa era, para Cabral “a oportunidade de conhecer de primeira mão as realidades do governo colonial português tal como eram experimentadas pela grande maioria do povo, conhecimento esse vital para o sucesso da mobilização pela independência” (MENDY, 2012, p. 24).

Durante suas viagens, Cabral descobriu como a Guiné-Bissau experimentava a colonização portuguesa,

colhendo não só informações relevantes acerca do uso da terra [...] mas também [...] conhecimentos estratégicos dos aldeões acerca do nível de descontentamento com a situação colonial e das prováveis repostas a um esforço de mobilização anticolonial pela independência (MENDY, 2012, p. 24).

Paulo Freire apontava que tais viagens foram um marco na comunhão de Amílcar com o povo, uma vez que ele

aproveitava a oportunidade que a pesquisa lhe oferecia para, falando discretamente da realidade opressiva em que se achava o povo, ir detectando futuros quadros para o PAIGC, que, três anos depois de iniciado o recenseamento, a 19 de setembro de 1956, era fundado (FREIRE, 2011b, p. 93).

As viagens, todavia, foram dificultadas pela suspeita da população por Amílcar Cabral ser um funcionário da metrópole, assim como pela desconfiança da metrópole em relação às movimentações de Cabral no meio do povo, suspeitando que incitasse algum tipo de organização social. Essa desconfiança impediu que ele fixasse residência na Guiné-Bissau, podendo voltar uma vez por ano ao país.

Sua ausência não impediu, porém, que a organização política no país acontecesse. Da sua vivência em Portugal, Amílcar tinha vários contatos que renderam a ele companheiros de luta e experiência internacional política. Daí que, seis anos depois do seu retorno e de suas

viagens, em setembro de 1956, ele participou da fundação do Partido Africano Independente, o PAI, que mais tarde se tornaria o PAIGC¹¹, Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde. Desde seu início, o Partido se preocupava com a conscientização do povo para a independência, visando “tonar a revolta significativa nas vidas de todos os que se revoltavam” (MENDY, 2012, p. 26). Foi também de Amílcar Cabral a sugestão do lema para o partido: “Unidade e Luta” (PEREIRA; VITTORIA, 2012). Um dos primeiros grandes movimentos realizados na Guiné-Bissau, começando nos centros urbanos, entre os anos de 1956 a 1959, foram as greves lideradas por Cabral e o PAIGC, as quais exigiam o fim da colonização violenta por parte de Portugal. A reposta da metrópole se deu com forte repressão e violência, como no massacre de Pidjiguiti, em 06 de agosto de 1959, quando

Os descontentes estivadores e marinheiros mercantes que entraram em greve por questões mais mundanas de aumento de salários e melhores condições de trabalho foram obrigados a voltar ao trabalho literalmente à bala, o que matou cerca de cinquenta grevistas e deixou grande número de feridos (MENDY, 2012, p.27).

Pidjiguiti foi um ponto de virada na luta contra a colonização. Paulo Freire cita este momento como aquele em que o caráter da luta se tornou mais militante do que militar e em que “os seus participantes eram constantemente desafiados a pensar, a conhecer, a criticar e a criticar-se; a aprender de seus erros e de seus acertos. Este foi sempre o clima da luta” (FREIRE, 2011b, p. 253). O massacre realizado pela metrópole demonstrou que o povo da Guiné-Bissau não encontraria sua independência senão na luta e na mudança das estratégias até ali realizadas:

O PAIGC decidiu então abandonar os seus métodos pacíficos em favor da luta armada. Em função disso, ele não somente distanciou-se das cidades para conduzir as suas atividades na mata mas, igualmente, concebeu novos métodos e um programa político inédito, um conjunto de táticas de libertação com o objetivo de conquistar a confiança das massas camponesas, então apáticas, para a ideia de alcançarem a sua independência, edificando assim uma nova nação (SURET-CANALE; BOAHEN, 2010, p. 220).

O PAIGC, então, passou a organizar a população para a luta armada, buscando conscientizá-la entre 1961 e 1963, quando saem para enfrentar os portugueses residentes na

¹¹ O Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) foi o partido cuja criação teve a participação de Amílcar Cabral e foi importante mediador das lutas pela independência da Guiné Bissau e de Cabo Verde, tendo outros colaboradores como Aristides Pereira e o irmão de Amílcar, Luís Cabral, futuro presidente da independente Guiné-Bissau. A história do partido está profundamente entrelaçada com a história da Guiné e da presença de Freire no continente.

Guiné (MENDY, 2012). Durante dez anos, o povo guineense lutou pela sua independência. Nessas lutas,

assim que eles haviam liberado uma zona, eles ali aplicavam a sua política de libertação. Por um lado, eles expulsavam todos os funcionários e comerciantes coloniais, aboliam todos os impostos e direitos coloniais e punham termo ao trabalho forçado e as plantações obrigatórias. Por outro lado e aqui é notório residir o aspecto mais positivo, eles instauraram um novo sistema comercial e criaram escolas e postos de saúde na mata lá onde antes jamais houvera (...) (SURET-CANALE; BOAHEN, 2010, p. 221).

Com o progresso da luta, o PAIGC se fortaleceu e se tornou um alvo impossível de ser vencido pelos portugueses que, não vendo outra saída, buscaram atacar as lideranças da luta e, em 1973, assassinaram Amílcar Cabral, o qual se torna um símbolo para a libertação do país africano. Ainda em 1973, a Guiné-Bissau se autoproclama independente, sendo assim reconhecida por Portugal um ano depois. A derrota de Portugal contra os guineenses ainda geraria outros frutos, como a queda do regime ditatorial de Salazar em Portugal, em 25 de abril de 1974, conhecida como a “Revolução dos Cravos”. Por isso, Paulo Freire diz, ao relatar seu conhecimento sobre a luta da Guiné-Bissau, que “sabíamos o que havia significado essa luta, enquanto forjadora da consciência política de grande parte do povo, bem como da de sua liderança, e enquanto também um dos fundamentais fatores que explicam o 25 de abril em Portugal” (FREIRE, 2011b, p. 16). Era uma manifestação daquele princípio já anunciado pelo educador em “Pedagogia do Oprimido”, em que afirmava que os oprimidos são os capazes de lutar pela libertação, inclusive dos opressores. Nas palavras do autor,

Os opressores, violentando e oprimindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão. Por isto é que somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam (FREIRE, 2005, p. 48).

A luta da Guiné, desde a resistência histórica contra a colonização até a libertação do jugo português em 1973, representa todo o contexto no qual Freire e sua equipe se envolveram. O país ainda vivia a memória da luta e, diferentemente do Chile, onde Freire desenvolveu muito do seu trabalho, a Guiné-Bissau tinha forjado sua consciência na luta armada e isso seria um diferencial importante. A questão da educação, nesse contexto, já havia sido levantada pelo próprio Amílcar, que dizia que

os canhões sozinhos não faziam a guerra e que esta se resolve quando, em seu processo, a debilidade dos oprimidos se faz força, capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. Daí a preocupação constante, a paciência impaciente com que invariavelmente se deu à luz a formação política e ideológica dos militantes, qualquer que fosse o nível e o setor de sua ação [...] (FREIRE, 2011b, p. 32).

Na Guiné-Bissau, Paulo Freire encontrou um povo que carregava as marcas do colonialismo, mas que, ao mesmo tempo, havia expulsado pela luta seus colonizadores. Porém, como o próprio Amílcar Cabral reconhecia, a guerra não seria ganha apenas nas armas. A educação deveria ser a estrutura na qual uma nova Guiné-Bissau poderia nascer, ainda que, infelizmente, ele não viesse a vê-la.

3.2 A educação na Guiné-Bissau Independente

A importância da história da independência da Guiné-Bissau, como descrita anteriormente, aponta para a luta do povo por buscar sua própria liberdade. No PAIGC “desde a fundação [...] a educação foi considerada essencial para a própria luta e, posteriormente, para a reconstrução do país [...]” (FAUNDEZ, 1994, p. 91). Daí que na busca pela superação do jugo colonial, a educação figurava como uma das prioridades do governo. Entre os anos de 1974 e 1976, o PAIGC trabalhou sob o que denominou de período de transição, isto é, um momento em que o país abandonava a cultura colonial desenvolvendo novas diretrizes para o país independente. Foi nesse período que Paulo Freire foi convidado a trabalhar com o Comissariado de Educação da Guiné-Bissau.

Nestas novas diretrizes, alguns dos aspectos importantes da nova educação na Guiné-Bissau eram a ligação trabalho/estudo – escola e trabalho produtivo – e a educação formal e não-formal. Estes aspectos pareciam ecoar bastante o que Paulo Freire pretendia com uma educação libertadora, visto que a ideia de trabalho/estudo era uma leitura da situação concreta da Guiné-Bissau, dado ser um país predominantemente agrícola. A alfabetização da Guiné-Bissau seria um projeto inédito, em que toda a estrutura para realização da mesma nasceria da própria experiência feita em território africano (FREIRE *et al.*, 1980).

Com esse panorama, o IDAC propôs duas frentes de trabalho: uma “transformação radical da escola e do sistema educativo formal” (p. 79) e o lançamento de um programa nacional de educação de adultos (FREIRE *et al.*, 1980). Em relação à transformação da escola, dois modelos já existiam no país. Um que fora introduzido pela colonização portuguesa, mantendo-se limitada aos centros urbanos, e outro desenvolvido nas zonas libertadas durante a luta por independência, em que a relação entre trabalho produtivo e vida

social era altamente desenvolvida (FREIRE *et al*, 1980). Nessa distribuição, o “sucesso escolar” ficava restrito às escolas dos centros urbanos e, ainda assim, a pequenas taxas (10 a 15%). Além disso, a escola reproduzia as segregações sociais anteriormente estabelecidas pela colonização portuguesa, ficando “isoladas da vida comunitária e social, sem nenhum contato com a realidade do mundo rural” (FREIRE *et al*, 1980, p. 86). Todo o trabalho nos anos de 1974 e 1975 se dedicou a lançar bases para uma mudança estrutural da escola como até ali organizada. O projeto no então emergente país independente era “estabelecer a coerência entre a sociedade reconstruindo-se revolucionariamente e a educação como um todo que a ela deve servir. E a teoria do conhecimento que esta deve pôr em prática implica num método de conhecer antagônico ao da educação colonial” (FREIRE, 2011b, p. 185). Qual era, então, o contexto deixado pela colônia portuguesa no campo educacional?

Na década de 1970, a Guiné-Bissau contava com aproximadamente 800 mil habitantes, sendo um país prioritariamente agrário (com foco na plantação de arroz), com um aspecto cultural diversificado, como demonstravam as mais de vinte línguas faladas, além do Crioulo. Ainda que com um território reduzido, dados os fluxos de pessoas pelo país, Lourenço Cá (2008, p. 15) afirma que “Guiné foi refúgio de inúmeros povos recalcados por diversas invasões, do que resultou um mosaico étnico – uma babel negra”. Dividida em diversos grupos distintos em língua e cultura, o território da Guiné-Bissau era multicultural, composto por uma diversidade linguística que se tornou temática polêmica entre os pesquisadores da área, sendo que o número exato de línguas e etnias ainda são incertos, dependendo dos critérios estabelecidos por cada pesquisador (COSTA, 2009).

A situação educacional era, como afirma Claudius Ceccon (1996, p. 214), “uma situação complexa, na qual a crítica ao modelo educacional imposto por Portugal cabia como uma luva, as alternativas exigiam decisões políticas que encontravam dificuldades dentro do próprio governo”. O legado deixado pela colonização portuguesa na Guiné-Bissau marcou de forma significativa a idealização dos projetos de alfabetização e pós-alfabetização que o país experimentaria em sua independência. O modelo colonial português, quando comparado a outros, como o alemão ou o inglês, é mais atrasado e a infraestrutura que o mesmo deixou fazia jus a tais adjetivos. A educação colonial buscava uma descaracterização da cultura local, tendo a escola como importante dispositivo para tal ação. Este processo se dava pela ativa ação de Portugal na criação de uma narrativa colonial, cuja estratégia

era utilizar a educação como forma de ‘desafricanizar’ as mentes e como propaganda contra a independência. Em outras palavras, eram ensinados os hábitos

européus e conteúdos da escola da metrópole, assim como era dito que a história da África só passou a existir com a chegada dos portugueses. (COSTA, 2009, p. 95).

Por isso, Paulo Freire entendia que a herança colonial não teria nada a oferecer, vistos seus objetivos de ‘desafricanização’ do povo da Guiné-Bissau, como estratégia de negar a história do próprio povo, buscando, assim, “a negação de tudo o que fosse representação mais autêntica da forma de ser dos nacionais: sua história, sua cultura, sua língua” (FREIRE, 2011b, p. 25). O caminho que Paulo Freire defendia, era a “transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador [...]” (FREIRE, 2011b, p. 26), de maneira orgânica e participativa com o povo.

Essa profunda mudança no projeto educacional da Guiné-Bissau foi analisada por Freire como aposta em um novo tipo de educação. Partindo do princípio de que esta não era “algo em si, mas [...] expressão superestrutural, em suas relações dialéticas e não mecânicas com a infraestrutura da sociedade” (FREIRE, 2011, p. 64), o que se observava na proposta realizada com Paulo Freire era uma educação que estivesse relacionada dialeticamente com as questões que o país enfrentava (FREIRE, 2011). A ideia de conhecimento como relação entre teoria e prática estava, como analisava o educador, no centro do novo projeto guineense.

Nesse sentido, pois, se a colônia buscava desafricanizar as mentes, a ideia de “africanizar as mentes” foi importante nas discussões posteriores que Paulo Freire desenvolveu, principalmente a partir da reflexão possibilitada pelos escritos de Amílcar Cabral. Paulo Freire descrevia a escola colonial como aquela onde os “principais objetivos era a “desafricanização” dos nacionais, [era] discriminadora, mediocrementemente verbalista, [que] em nada poderia concorrer no sentido da reconstrução nacional, pois para isto não fora constituída” (FREIRE, 2011b, p. 24). O legado colonial, na visão de Paulo Freire, não tinha contribuições para a nova realidade a ser construída, pois a reconstrução do país não poderia surgir como “uma síntese feliz das duas heranças [a colonial e a que seria construída], mas o aprofundamento em todos os aspectos melhorado do que se fez nas zonas libertadas [...]” (FREIRE, 2011b, p. 29). Cabia ao povo criar o seu próprio sistema educacional. Esse desafio estava entre os grandes fundamentos do pensamento de Paulo Freire na sua experiência na Guiné-Bissau, tanto que, ao escrever sobre a necessidade do compromisso do povo, ele aponta que:

é preciso que o projeto seja assumido, desde o princípio, pela população local como um quefazer seu, que, sendo significativo para ela, lhe possibilite, por outro lado,

contribuir para o esforço geral de reconstrução do país. Estes requisitos são básicos na medida mesma em que coincidem também com os princípios políticos do Partido e do Governo, que estimulam a participação criticamente consciente do povo no empenho da reconstrução nacional e no da criação de uma nova sociedade. Participação sem a qual dificilmente se reconstruirá o país e mais dificilmente ainda se criará a nova sociedade (FREIRE, 2011b, p. 232).

As campanhas de alfabetização começaram antes de Paulo Freire ser convidado para trabalhar na Guiné-Bissau. Havia urgência, uma vez que, como aponta Faundez (1994), a Guiné Bissau entrou na década de 70 com quase 90% de sua população analfabeta. Freire, na introdução de “Cartas à Guiné-Bissau”, fala de experiências que ocorreram durante a luta de libertação (1963-1973), cujo caráter era “eminente popular e não elitista” (FREIRE, 2011b), tendo nos membros das Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP) os principais atores. Essa experiência foi mais eficiente do que os tantos anos de colonização portuguesa, formando importantes quadros no nível técnico e superior (FREIRE, 2011b). Pode-se observar que, ainda que sem a participação de Freire, a formação vivenciada pelo povo da Guiné-Bissau guardava muito do que o educador propunha com suas ideias, como se entende da análise que o mesmo faz das atividades alfabetizadoras citadas, que “expressando, de um lado, o clima de solidariedade que a luta provocava, de outro, o estimulava e que, encarnando o presente dramático da guerra, buscava o reencontro com autêntico passado de seu povo e se dava a seu futuro” (FREIRE, 2011b, p. 30).

Freire relata que “quanto à alfabetização de adultos, duas iniciativas básicas haviam sido começadas – uma ligada às FARP, e a outra, ao Comissariado de Educação que já criara o seu departamento de Educação de adultos” (FREIRE, 2011b, p. 37). Essas duas experiências ocorreram no ano de 1975, no chamado “Ano I de Organização” (FREIRE, 2011b). Com o convite da Guiné-Bissau a Paulo Freire, na primavera de 1976, a intenção era “homogeneizar as iniciativas, respeitando, como apontou o educador, as especificidades de cada um deles” (COSTA, 2009, p. 47), na esteira da criação de uma campanha nacional. Na primavera de 1975, uma carta do então ministro da educação, Mário Cabral, convidava Paulo Freire e o IDAC para trabalharem em um programa nacional de alfabetização de adultos na Guiné-Bissau. O convite foi aceito com uma primeira proposta de visita ao país, conforme se observa no enunciado: “Antes de qualquer trabalho concreto, pedíamos aos guineenses para visitar a Guiné, a fim de conhecer o seu povo e a sua realidade. No termo desta primeira viagem poderíamos então, trocar impressões e observações.” (FREIRE *et al*, 1980, p. 71).

Ao comentar a relação entre o IDAC e a Guiné-Bissau, Freire apresenta como foi a aceitação do Instituto diante da nova realidade apresentada. Quando fundado, o IDAC não

tinha como proposta o oferecimento de seminários. A Guiné-Bissau apareceu ao Instituto como possibilidade de efetivação das intenções iniciais do grupo, que acreditava

Que a finalidade da ação educativa deva ser sempre a produção de novos conhecimentos. Por isso, parece-nos mais importante cultivar um espírito e um método de experimentação do que comunicar verticalmente conhecimentos empacotados. Para isso, buscamos itinerários de pesquisa que partam da experiência e da percepção do grupo e que tenha como objetivo de estudo e de ação a realidade vivida pelo grupo (FREIRE *et al*, 1987, p. 13).

Recebido o convite, passou-se a uma aproximação inicial, através dos estudos da obra de Amílcar Cabral¹². Porém, esse aprendizado não serviu para bancariamente chegar ao país africano, uma vez que as experiências, para Paulo Freire,

não se transplantam, se realizam. Mas isso nos levou também a estudar tantas outras experiências de alfabetização em várias partes do mundo [...] Até que chegou a primeira visita à Guiné-Bissau e daí para cá as sucessivas. As oportunidades que a gente teve de ver que, apesar de a gente não se reconhecer expertos internacionais, em vários campos de trabalho a gente pôde dar uma assessoria. Dela resulta um aprendizado enorme, em que aprendemos nós que estamos ensinando e aprendem eles que estão ensinando também a nós (FREIRE, 1978, p. 93).

Nas FARP, o trabalho alçava considerável progresso, mesmo diante das dificuldades físicas ou limitações de formação. A clareza política dos participantes da experiência nas Forças Armadas parecia ser, para Freire, um fator determinante, uma vez que

A alfabetização era tomada como um ato político, em cujo processo os alfabetizados se engajam com a ajuda dos animadores enquanto militantes uns e outros, no aprendizado crítico da leitura e da escrita e não na memorização mecânica e alienante de sílabas, palavras e frases que fossem doadas (FREIRE, 2011, p. 37).

A questão da língua, uma problemática a qual Freire reconhecia ser mais desafiadora do que parecia, já despontava como importante nesse momento, já que, como afirmado por Oliveira (*apud* Costa, 2009), o domínio do crioulo entre os integrantes da experiência nas FARP facilitava o aprendizado do português. Essas experiências são importantes, visto que a questão da linguagem será um ponto de conflito entre Paulo Freire e as equipes da Guiné-Bissau. À primeira vista, pode parecer que Freire e sua equipe desejassem a exclusão da

¹² A importância de Amílcar Cabral no movimento de libertação da Guiné-Bissau é referenciada pelos mais diversos estudiosos. Como José Eustáquio Romão comenta: “ele foi o intérprete das aspirações do povo da Guiné e das ilhas de Cabo verde [...] ao mesmo tempo, o verdadeiro artesão da independência destas populações” (ROMÃO, 2012, p.14). Paulo Freire, ao escrever “Cartas à Guiné-Bissau”, dedica a obra a Amílcar Cabral, além de ter lido profundamente a obra do revolucionário. Sua liderança e militância na história da Guiné-Bissau é vultuosa e será posteriormente aprofundada na análise da práxis dialógica no país em questão.

língua portuguesa; porém, a intenção era defender o crioulo no seu lugar social de língua praticada na cotidianidade. O comentário de Oliveira só corrobora essa posição, já que o domínio do crioulo contribuía no aprendizado do português e, como Freire experimentou, a escolha do português trazia dificuldades diversas à alfabetização. Como Oliveira (*apud* COSTA, 2009, p. 50) defende:

No momento em que o conteúdo da alfabetização deixa de estar ligado à realidade cotidiana, o progresso é mais difícil e cai-se na memorização mecânica. Pouco a pouco as pessoas desanimam, o esforço aparece como inútil e desprovido de sentido, e o grupo acaba por desfazer-se no desinteresse geral.

Entre as FARP e o comissariado, os objetivos educacionais pareciam harmonizados, mas os resultados eram distintos. Como o próprio Freire apontou, “enquanto que, no momento da primeira visita, havia 82 Círculos de Cultura funcionando nos quartéis de Bissau, nos bairros populares da cidade tudo estava por fazer ou refazer” (FREIRE, 2011b, p. 46). Claudius Ceccon também analisa essa diferença, dizendo que “se o trabalho no quadro das FARP avançou com rapidez e profundidade, as tentativas nos bairros não tiveram sucesso” (FREIRE *et al*, 1980, p. 94). Essa diferença foi um aspecto produtivo para a análise freireana sobre a educação, uma vez que se viu que

A questão fundamental que se colocava, pois, não era a de se fazer a alfabetização de adultos por ela mesma ou a de fazê-la como se fosse ela, em si, instrumento de transformação da realidade, mas a de pô-la a serviço, reinsista-se, da reconstrução nacional (FREIRE, 2011b, p. 47).

Em 1976, foram organizados seminários preparatórios para animadores de círculos de alfabetização. Dos cento e vinte jovens que se inscreveram, apenas sessenta terminaram a preparação. Estes foram responsáveis pela organização de trinta Círculos de Cultura que “foram pouco a pouco se fechando por falta de motivação das pessoas a alfabetizar” (FAUNDEZ, 1994, p. 92). No mesmo ano, 1976, o governo coloca em prática o programa nacional de alfabetização. Para esse momento,

Duzentos jovens estudantes de diferentes regiões são formados na capital em educação de adultos, alfabetização, saúde, agricultura e, durante as férias, distribuem-se pelo país, para participar do trabalho do campo e conviver com os camponeses. Durante a tarde ensinavam os adultos a ler e escrever em português, além de transmitir-lhes conhecimentos sobre educação sanitária, higiene, agricultura. Uma das tarefas era formar novos animadores nas aldeias, que deveriam continuar com o trabalho [...] (FAUNDEZ, 1994, p. 93).

Os resultados, porém, foram parecidos com a primeira tentativa realizada no meio urbano. Considerada como uma experiência fracassada, as causas eram fundamentalmente o despreparo dos animadores e dos formadores destes, a escolha do português como língua e falta de estrutura, principalmente materiais didáticos (FAUNDEZ, 1994). Entre 1977 e 1978, depois da participação de Freire na Guiné-Bissau, profundas mudanças ocorreram na experiência realizada no país. O foco do programa nacional deixou de ser a alfabetização e se tornou a educação de base, concentrando esforços na aprendizagem de técnicas através da comunicação oral e visual (FAUNDEZ, 1994). Esta segunda campanha divergia em seu fundamento da primeira sendo “intimamente ligada à formação profissional” (FAUNDEZ, 1994, p. 95). As mudanças, porém, não surtiram o efeito esperado e ela foi considerada um fracasso, assim como a primeira.

Em 1979, depois de duas tentativas consideradas fracassadas, a Guiné-Bissau organizou mais uma ofensiva de alfabetização. Como descreve Faundez (1994), nesse período é criado o DEA – Departamentos de Educação de Adultos. Buscando mão de obra assalariada, o projeto tinha duas linhas mestras de realização: um “projeto piloto para definir uma metodologia e um programa de alfabetização e pós-alfabetização [...] e um projeto de alfabetização funcional em cálculo e gestão no leste do país e também no sul, especialmente nas Ilhas Bigagos” (FAUNDEZ, 1994, p. 95).

Uma significativa mudança nessa última experiência se encontra na questão da linguagem, em que o português foi considerado como língua estrangeira, realizando o que foi chamado de alfabetização funcional (FAUNDEZ, 1994). Na proposta de alfabetização funcional, os Círculos deveriam acontecer nos próprios locais de trabalho, contando com a colaboração dos empregadores. Mais uma vez, o resultado não foi como esperado, pois as fábricas “não estavam interessadas na alfabetização dos operários” (FAUNDEZ, 1994, p. 97) e a língua ainda se constituía um problema nevrálgico dentro das propostas na Guiné-Bissau.

A mudança realizada apontava que as discussões sobre a linguagem ainda estavam latentes, mesmo depois da saída de Freire da experiência no país. É importante indicar que essa mudança no uso da linguagem foi aquela defendida por Paulo Freire: uma educação feita com base no crioulo, e não no português, sendo esta língua considerada estrangeira. Em 1980, a Guiné-Bissau se volta a suas línguas vernáculas, usando o crioulo como base da proposta. Faundez (1994) aponta que foi observado certo êxito com essa forma de alfabetização, sendo expandida para outras línguas. Este mesmo autor explica que a proposta da década de 80 se parecia mais com a de Freire em relação à língua no país, ainda que a proposta metodológica de Freire tenha sido deixada de lado, por ser considerada infrutífera.

Freire divide sua presença na Guiné-Bissau em três momentos. O primeiro momento ele chama de “ver e ouvir, indagar e discutir” (FREIRE, 2011, p. 24). Um momento de conhecer, de saber o contexto global onde trabalharia junto dos guineenses. Paulo Freire via que era necessário ele e sua equipe conhecerem “os problemas centrais e a maneira como vinham sendo confrontados, no campo do ensino, herdado do colonizador, e que fosse capaz de estimular, a pouco e pouco, a sua radical transformação, com a criação de uma nova prática educativa (...)” (FREIRE, 2011b, p. 24). Não tinha, porém, pretensões de observadores neutros. Ao contrário, o que tinham em mente era uma espécie de “observação participante”, a partir da qual poderiam entender o que já vinha sendo feito na Guiné-Bissau. Sobre essa postura, o educador afirmou:

a nossa atitude, ao visitar os Círculos de Cultura, não era, de um lado, a de quem se inclinasse à superestimação do que fosse observado nem, de outro, a de quem, fixado em modelos ideias, não fosse capaz de entender a distância entre eles e a realidade concreta [...] O importante era ver o que se fazia, nas condições materiais limitadas que sabíamos existir para, em seguida, ver o que se poderia fazer de melhor, nas mesmas condições, caso não fosse possível, de imediato, torná-las mais favoráveis (FREIRE, 2011b, p.43).

Neste primeiro momento, Freire reflete sobre as experiências em curso na Guiné-Bissau, apresentando como tais iam ao encontro de suas premissas sobre educação. Pensando nas possibilidades do trabalho a ser realizado, viu como a relação educação-política, que já tinha sido objeto de sua reflexão, era forte no povo guineense, além de ter desenvolvido seu pensamento sobre a relação irreconciliável entre a cultura colonizada e a nova educação a surgir. Também neste primeiro momento, Paulo Freire reconheceu a importância do trabalho intersetorial na Guiné-Bissau, abordando a relação entre comunicação, saúde, agricultura e educação. Logo, a questão social da educação parecia mais clara para o educador, já que “a alfabetização de adultos, como a educação em geral, não pode superpor-se à prática social que se dá numa certa sociedade, mas, ao contrário, deve emergir desta prática, enquanto uma de suas dimensões” (FREIRE, 2011b, p. 46).

O Segundo momento foi composto de “rápidas visitas a algumas das antigas zonas libertadas. Zonas em que o PAIGC realizara [...] experiências de alta importância no domínio da educação, da saúde, da justiça [...]” (FREIRE, 2011b, p. 50). Esse segundo momento foi extremamente dialógico para Freire, que ouvia da “militância junto ao povo e com ele” (FREIRE, 2011b). Nos diálogos que Freire pôde realizar com os guineenses, a admiração que tinham pela figura de Amílcar Cabral pareceu impressionar o educador. Era para Freire uma “presença ausente”, alguém que com seu testemunho fortalecia a luta do povo da Guiné-

Bissau, “não com uma saudade sentimental, nem por outro lado, também, como se ele fosse um mito a ser cultuado, mas como um símbolo, uma ‘presença’ marcante na história de seu povo” (FREIRE, 2011b, p. 51).

Nestes diálogos, também, tanto Paulo quanto Elza Freire experimentaram a corporeidade de que o diálogo dispõe, falando de suas sensações nos relatos do livro. Ao ouvir de um militante sobre os horrores da guerra, tais como “certa vez [...] ao regressarmos do esconderijo, após um bombardeio, encontramos, no pátio do internato, três camaradas nossas, duas já mortas, a terceira morrendo, as barrigas abertas. Junto a elas, três fetos varados por baionetas” (FREIRE, 2011b, p. 52), Freire e Elza falaram sem dizer, já que “o jovem militante percebeu, na tonalidade de minha voz, em minhas mãos crispadas, na minha face, em mim todo; no olhar de Elza, no seu silêncio, que gritava a revolta imensa que nos assaltava” (FREIRE, 2011b, p. 53). O diálogo freireano, como se nota, percebe outros fatores na relação entre os participantes, incluindo aí o próprio corpo do falante numa percepção integral dos sujeitos.

Outro momento marcante foi presenciado por Elza e por Freire, levando-os a refletirem sobre o diálogo enquanto unidade entre a palavra e ação, isto é, como práxis. Freire relata que, durante um discurso do então presidente Luís Cabral, um dos ouvintes desfalece e, então,

O Presidente pára o seu discurso. Olha fixo o militante que está sendo amparado por seus camaradas. A multidão percebe. Abre caminho a um carro que se aproxima e em que o soldado é conduzido ao hospital. O Presidente acompanha com o olhar o carro que parte e logo desaparece. Só então volta a falar. (FREIRE, 2011b, p. 56).

Ao interpretar esse momento, Elza comenta com Freire que na Guiné-Bissau o “povo [...] vive tão intensamente a unidade entre a palavra e o gesto. O indivíduo aqui vale enquanto gente. A pessoa humana é algo concreto e não uma abstração” (FREIRE, 2011b, p. 56). Essa unidade se mostraria, na experiência vivenciada pelo educador, um eixo formador do seu pensamento em relação à Guiné-Bissau.

Por fim, Freire (2011b) fala em um “momento de síntese”, gerado enquanto o primeiro e o segundo momentos aconteciam. Usando de um método dialético da compreensão da realidade, dizia que ele e sua equipe trabalhavam “tomando tanto quanto possível a realidade do país, enquanto totalidade, como objeto de [...] curiosidade, [...] [cindindo] em suas partes para melhor conhecê-la” (FREIRE, 2011b, p. 58). Coerente com a postura dialógica, continuou sendo um momento de escutar e um momento de falar, pois

como o próprio educador afirma, eles não poderiam “de um lado, ser meros espectadores silenciosos; de outro, ser sujeitos exclusivos do ato de decodificar” (FREIRE, 2011b, p. 59). Nas reuniões com as equipes na Guiné-Bissau, Paulo Freire reconhecia um momento de práxis dialógica, em que suas atividades eram afirmadas pelo diálogo estabelecido entre ele e as equipes guineenses, mediado pela realidade. Para o educador, tal postura “era o selo daquele ato de conhecimento. Seria conhecendo e reconhecendo juntos que poderíamos começar a aprender e a ensinar juntos também” (FREIRE, 2011b, p. 59).

A explicitação das sínteses realizadas durante os momentos que Paulo Freire anteriormente vivenciara parece indicar que ele via e intentava que sua atividade na Guiné-Bissau fosse praxiológica, dado que nascia e crescia como movimento de conhecimento. Entre Paulo Freire e os nacionais da Guiné-Bissau travava-se uma relação dialética, na qual as leituras eram colocadas como desafios aos guineenses e a eles retornavam para uma nova síntese. Por isso, Freire dizia, em relação ao trabalho que foi sendo realizado, que “sempre em diálogo com os nacionais, prestamos a mínima contribuição que podemos, e de que vem resultando um aprendizado comum que nos enriquece a todos” (FREIRE, 2011b, p. 62).

Tais sínteses, como registradas no livro “Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma Experiência em Processo” são a primeira incursão de Paulo Freire no gênero epistolar. Para além desse importante fato, o livro apresenta as reflexões do pedagogo de forma original e viva, uma vez que a narrativa é feita durante a experiência. Eliete Santiago, como já citado neste trabalho, diz que o livro constitui um “tratado epistemológico” do pensamento de Paulo Freire. Edgar Coelho também afirma a importância deste livro ao dizer que

Primeiramente, ele é uma espécie de prova de fogo da teoria freireana, porque o sucesso ou o fracasso do trabalho concreto dos revolucionários guineenses significaria os louros ou a condenação das propostas freireanas. Em segundo lugar, como em outras obras, mesmo nas que não tomaram a forma de cartas, este livro contém, concretamente, o eixo estruturante da pedagogia de Paulo Freire, que é o diálogo. Ou seja, essa categoria, escolhida dentre tantas outras, como objeto deste livro, é o fio condutor dos ‘procedimentos didáticos’ da pedagogia freireana, uma vez que o educando deve ser um dos protagonistas, senão o mais importante, da relação pedagógica. [...] A obra concretiza a configuração do oprimido como ator histórico, na medida em que Paulo Freire o visualiza nos guineenses, na sua luta contra o colonialismo (COELHO, 2011, p. 76).

Na obra em questão, Paulo Freire não apresenta ao leitor apenas um relatório ou uma carta, mas constrói uma “obra híbrida”, na qual apresenta minúcias de sua participação num relatório inicial extenso (que, ainda assim, é chamado pelo autor de “carta-relatório”) para, em seguida, apresentar as cartas que escreveu a Mário Cabral e à equipe de alfabetização na

Guiné Bissau (COELHO, 2011). Publicado pela primeira vez em 1977, o livro reúne cartas escritas por Paulo Freire durante os quase dois anos de trabalho na Guiné-Bissau. Ao todo são dezessete cartas, escritas entre 1975 e 1976, em uma média de uma carta por mês. No início das cartas, Paulo Freire afirma qual era a sua intenção ao escrever suas reflexões sobre a vivência na Guiné-Bissau:

Esta introdução pretende ser, sobretudo, uma carta relatório que faço aos prováveis leitoras e leitores deste livro, tão informal quanto as que o compõe. Nela, como se estivesse conversando, tentarei, tanto quanto possível, ir fixando este ou aquele aspecto que me tem marcado em minhas visitas de trabalho à Guiné-Bissau (FREIRE, 2011b, p. 13).

Freire diz que desejava, o quanto fosse possível, estabelecer uma conversa com o leitor. Para isso, a forma que Paulo Freire elege para narrar sua experiência na Guiné-Bissau é intencional. Nota-se que o autor deseja aproximar-se do leitor com a oralidade típica das cartas, tendo nestas seu meio dialógico e atemporal, buscando “ser mais acessível a todas as pessoas, sem dar lições, sem oferecer pedagogias para os oprimidos e oprimidas, mas, provocando pedagogias dos oprimidos e oprimidas, já que carta demanda resposta, ou seja, o protagonismo do destinatário” (COELHO, 2011, p. 75).

As cartas reunidas pelo autor são aquelas produzidas durante o processo e não após seu encerramento. Essa escolha repousa na relação entre atividade e problemática teórica. A obra não tem uma conclusão; pelo contrário, o próprio autor reconhece: “na medida em que o processo de que trata o livro prossegue, me sinto obrigado a continuar fazendo outros relatórios, que ora aprofundarão afirmações e análise feitas, ora as retificarão, ou a algumas delas às vezes dirão o que ainda não foi dito” (FREIRE, 2011b, p. 261). Como realização da práxis dialógica, não poderia ser diferente o fechamento da sua obra epistolar. A intenção fundante do texto deixado no livro, escrito durante a experiência na Guiné-Bissau, era de

oferecer aos leitores e leitoras [...] uma visão mais ou menos dinâmica das atividades que estão desenvolvendo naqueles país e alguns do problemas teóricos que elas suscitam [...] entre publicar um livro, em dois ou três anos mais, uma espécie de relatório final dos trabalhos hoje em curso, e revelar a experiência em pleno andamento, preferi a segunda hipótese (FREIRE, 2011b, p. 15).

Uma vez que a práxis é constante lugar da dialética da produção de conhecimento, os relatos que Freire organizou no livro se atualizam na relação com a obra freireana como um todo. A grande realização se dá na reflexão sobre a experiência, não quantificável.

Com contornos universais, “Cartas à Guiné-Bissau” garante seu lugar dentro da reflexão praxiológica freireana, já que “em nenhuma passagem desta obra, as falas dele se restringem meramente ao campo teórico, ou ao campo da prática, mas as integram, em uma reflexão ativa e uma ação reflexiva” (COELHO, 2011, p. 84). Para Freire, escrever durante a experiência daria ao leitor a possibilidade de entender o processo em sua forma mais dinâmica, mais espontânea sem, contudo, ser neutra. Seguindo o próprio relato do autor, a práxis dialógica por ele intencionada com os guineenses nas cartas relatório do livro “Cartas à Guiné-Bissau: Relato em uma Experiência em Processo” assumiu diversas formas, tais que serão analisadas nas categorias que nascem do processo compreensivo das cartas aqui estudadas.

4 A PRÁXIS DIALÓGICA NA GUINÉ-BISSAU

“Sem o diálogo com os oprimidos, não é possível a práxis autêntica.”

(Paulo Freire)

Diálogo e Práxis são dois conceitos fulcrais no entendimento da pedagogia freireana. Na Guiné-Bissau, como relatado em seu livro-relatório, nota-se que a prática de Freire alcançou o que poderíamos chamar de práxis dialógica, isto é, a ação-reflexão realizada com os habitantes da Guiné. Desse modo, o objetivo deste capítulo é buscar no relato de Paulo Freire como se construiu essa práxis dialógica.

Analisar tal práxis dialógica compõe-se como afirmação do caríssimo valor que esse conceito assume na perspectiva ético-estética de Paulo Freire, pois não é somente afirmando que se é dialógico que pode tornar-se tal, mas é na práxis dialógica que este estatuto ganha concretude material. A práxis, igualmente, é importante para entender como Paulo Freire encarava a sua prática dialógica, dado o seu aprofundamento nesse conceito realizado em “Pedagogia do Oprimido”.

As considerações sobre diálogo necessitam se constituir em base plausível, isto é, a partir de uma comunicação orgânica e coerente com os interlocutores. Não é por menos que Freire tanto insistiu na presença deste conceito em sua prática educativa. Não só insistiu, como construiu a práxis dialógica na sua inserção e na prática das experiências desenvolvidas na década de 1970 no continente africano, começando pela Tanzânia e chegando à Guiné-Bissau, onde experimentou um clima desafiador e propício a sua teoria dialógica da educação (FREIRE, 1990; FREIRE, 2011b; FREIRE; GUIMARÃES, 2011).

Ao tomar o conceito de diálogo e anunciá-lo como fundamento de sua prática, Paulo Freire tende a aperfeiçoar sua definição a cada nova leitura e com novas contribuições. A filosofia marxista, por exemplo, adotada por Freire mais fortemente após a “Pedagogia do Oprimido”, torna o diálogo um conceito fundamental, juntamente com o que o autor chama de práxis.

Algumas análises teóricas apreciam os pressupostos pedagógicos freireanos a partir de uma tradição filosófica chamada “tradição dialógica”, como aponta Lima (1981). Todavia, ainda que seja entendido como parte dessa tradição, Paulo Freire parece se diferenciar desta por sua defesa da importância do social. Para Paulo Freire, o diálogo tem uma dimensão

política genuína e única (LIMA, 1981) e, portanto, entende-lo no arcabouço político-pedagógico do educador é de suma importância para compreensão de sua obra e de sua prática educacional. O diálogo, para Paulo Freire, é um dos conceitos mais perenes de sua obra. Desde “Educação e Atualidade Brasileira” (2011a) o educador defendia a necessidade de uma educação que tivesse como principal matriz ética o diálogo, cujo teor democrático dependeria da aceitação de tal conceito (FREIRE, 2001a). A dialogicidade para Paulo Freire é de ordem ontológica no ser humano, uma vez que conceber o homem fora do diálogo, para o autor, é impossível (FREIRE, 2001a). A educação que Freire criticava naquela atualidade, quando escreveu “Educação e Atualidade Brasileira”, era verbalista, centrada no livro e sem afirmação do diálogo enquanto promotor da consciência do homem. Ele entendia que o diálogo, enquanto práxis, possibilitava que o homem se desenvolvesse, praticando a vida comunitária de forma responsável social e politicamente (FREIRE, 2001a).

Em “Pedagogia do Oprimido” (2005), Freire apresenta sua compreensão de diálogo com maior radicalidade. Apresentando sua formulação acerca da condição dos oprimidos e das possibilidades que a educação tem, junto destes, de superar tal condição, o autor afirma sua teoria como dialógica, desenvolvendo a “ação da teoria dialógica” na luta pela libertação dos oprimidos. Reafirmando a condição ontológica do diálogo, Freire assume que

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p. 91).

A dialogicidade toma a forma da relação entre os participantes do ato educativo, pois na solidariedade estabelecida no diálogo, aqueles que falam não se tornam iguais, mas demarcam suas posições democráticas, tendo liberdade de dizer a sua palavra (FREIRE, 1992). A potência dialógica defendida pelo autor funda a própria revolução que Freire acredita ser possível acontecer da parte dos oprimidos, afirmando a importância da comunicação entre os que participam dessa revolução, já que os homens não são seres de comunicados, mas de comunicação uns com outros (FREIRE, 2005). O diálogo não é concessão ou presente, mas “como encontro dos homens para a pronúncia do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (FREIRE, 2005, p. 156).

Nota-se que, quando se fala de diálogo na obra de Paulo Freire, não se está fazendo referência a um conceito inerte, mas a um “meta-conceito”, isto é, a própria obra se constrói sobre a relação com o diálogo, pois é neste movimento de “dialogar com os fenômenos” que

se observa a construção do conceito com o qual Paulo Freire opera. Como afirma Ernesto Galli (2015, p. 50): “O diálogo é o elemento central e a partir dele, Freire apresenta sua compreensão de educação problematizadora e como ela pode contribuir para a superação da relação opressora entre educadores e educandos”.

A reflexão sobre o diálogo, em Freire, é acompanhada da sua percepção da importância da práxis. Ao buscar aprofundar a compreensão sobre o diálogo, ele assume que o principal aspecto encontrado é a palavra (FREIRE, 2005). Ao explorar o que entende por palavra, o educador apresenta a práxis como base desse entendimento, reconhecendo que na reflexão sobre a palavra, do ponto de vista dialógico, se encontram duas dimensões – a ação e a reflexão – “de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2005, p. 89).

Assim como o diálogo é uma condição ontológica dos homens e mulheres e, por isso, a sua negação constitui-se numa violência, a práxis é parte daquilo que, para Freire, define a condição de ser humano. Assim, a compreensão do autor é que, como seres de transformação, não se pode entender o humano fora da criação e transformação da realidade, isto é, da práxis, que “sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não implica criação, a transformação exercida pelo homem a implica” (FREIRE, 2005, p. 106).

A práxis, do ponto de vista freireano, se coloca como possibilidade de mudança. Sem ela, pensando na relação com o diálogo, a palavra se deteriora em verbalismos ou ativismos. Como Carvalho e Pio (2017, p. 433) apontam, a práxis é “condição fundamental da ação, da luta, no sentido de rompimento com a idealização, bem como de revelação do teor alienante imposto pela relação opressor/oprimido”. Ainda afirma Rossato (2017, p. 325) que, a “práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora”. Assim, a práxis é a possibilidade de transformação que se vincula organicamente com a reflexão, em um binômio dialético: pensar/dizer a palavra e agir. Portanto, falar em práxis é referir-se a uma atuação informada pela teoria que impacta a realidade e, no mesmo movimento dialético, forma a teoria, demonstrando contradições e organizando a ação. Quando entendida juntamente com o diálogo, a práxis é comprometedor e transformadora, pois “ao refletir sobre sua prática [...] educadores e educandos procuram

encontrar a sua razão existencial e seu compromisso como sujeitos da história, a qual tem a obrigação de transformar mediante sua ação criadora” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 106).

A práxis dialógica, como considerada neste trabalho, afirma o movimento que “vai da realidade à consciência, da consciência a realidade, em um movimento esclarecedor e transformador” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 108). Esse movimento não é solitário, é social. E, na sociabilidade da práxis dialógica, encontra-se uma ação transformadora consciente em que ação e reflexão estão necessariamente conectadas. Como Freire defende, o homem é um ser da práxis; da ação e da reflexão, na medida em que “não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é ‘ser-em-situação’, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo.” (FREIRE, 1983, p. 17).

Em “Pedagogia do Oprimido”, Freire assume mais claramente muitas categorias marxistas, sendo apontado como um dos autores responsáveis por recolocar no campo da educação a discussão acerca da práxis. José Francisco de Melo Neto (2006) afirma que a categoria, nas discussões freireanas, explicita a influência da visão marxista da educação. Tal explicitação, como aponta Zitkoski (2006, p. 49), está diretamente atrelada à potência criadora que Freire via na condição dialógica: “Há um processo de práxis humana que implica fazer o mundo e, assim agindo, fazemos a nós mesmos como seres humanos essencialmente sociais, intersubjetivos e dialógicos” (ZITKOSKI, 2006, p. 49). Para Carvalho e Pio (2017) Freire inovou quando considerou a práxis no interior das discussões sobre diálogo, associando a categoria, que outrora era relacionada aos modos de produção, com a luta humanizadora. A necessidade da discussão da práxis no contexto educacional aponta para a coerência da prática com a teoria.

Na dialética em que ação e reflexão se estabelecem, “ambos os momentos se iluminam, se valorizam e se enriquecem mutuamente” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 106). Na práxis, a educação encontra a sua razão de ser e, por isso, sua ausência esvazia a educação de sentido, se tornando “mera instrução, faz com que o docente caia em um ativismo pedagógico que desvirtua totalmente os alcances políticos da ação educacional. A educação é práxis, ou do contrário não é educação” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 107). A práxis freireana busca ultrapassar o entendimento aristotélico e hegeliano do conceito, visto que, para o primeiro, a práxis é apenas ação, e o segundo a vê de forma idealizada. A práxis entendida por Freire é aquela que, como afirma Palazón Mayoral (2007, p. 336):

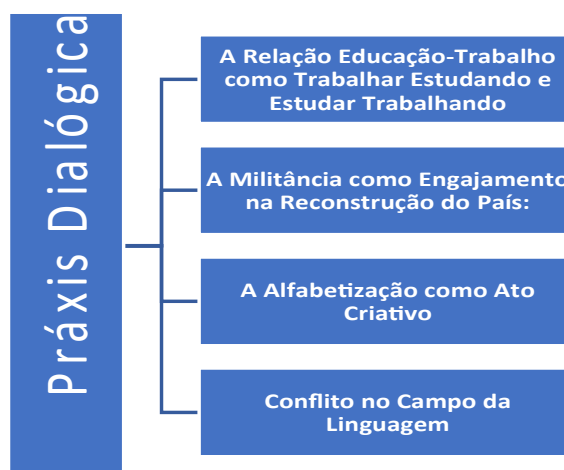
Opera como fundamento porque somente se conhece o mundo por meio de sua atividade transformadora: a verdade ou falsidade de um pensamento funda-se na esfera humana ativa. Logo, a práxis exclui: o materialismo ingênuo segundo o qual

sujeito e objeto encontram-se em relação de exterioridade, e o idealismo que ignora os condicionamentos sociais da ação e reação para centrar-se no sujeito com ser isolado, autônomo e não-social.

Em Paulo Freire, práxis é palavra e ação, ou *palavração*, como o próprio autor cunhou em sua obra. Ao agir no mundo, o ser humano constrói conhecimento, “tornando assim sua práxis produto social histórico próprio do homem consciente que faz da sua presença no mundo uma forma de agir sobre o mesmo” (ROSSATO, 2017, p. 327). Na Guiné-Bissau, durante a sua participação na elaboração de um programa nacional de alfabetização, Paulo Freire construiu sua práxis dialógica de diversas formas.

Como apresentado no capítulo metodológico deste trabalho, identificamos tais formas a partir da análise dos registros que o próprio educador deixou em seu livro “Cartas à Guiné-Bissau: Registros de Uma Experiência em Processo” (2011b). Nessas análises, na busca pela relação entre a estrutura superficial do texto e de sua estrutura profunda, conjuntos temáticos foram construídos, apresentando-se como possibilidade da compreensão da experiência. Nasceram da análise do texto em relação aos contextos de outras obras que, intercomunicando-se com o texto base, fazem compreender melhor a práxis dialógica. Dessa análise, nascem as categorias, como apresentado na figura a seguir:

Figura 1 – Categorias de Análise da Práxis Dialógica



Fonte: autoria própria

4.1 Trabalhar Estudando e Estudar Trabalhando

A educação enquanto projeto para transformação da sociedade, para Freire, se encontrava em uma posição superestrutural, em que as relações, dialeticamente compreendidas, poderiam transformar o sistema colonial herdado (FREIRE, 2011b). Autores como Scocuglia (2018) apontam como a experiência na Guiné-Bissau e nos outros países africanos aproximou de forma radical Paulo Freire da compreensão marxista-marxiana do papel da educação na transformação da sociedade, uma vez que “é a partir dos trabalhos realizados na África que vamos notar como a incorporação da categorização teórica infraestrutura marca a radicalização das propostas político-educativas desse educador” (Scocuglia, 2018, p. 219). Assim como Marx, Freire parece entender que a mudança superestrutural é fundante no processo de transformação da estrutura, ou seja, dos meios de produção e do trabalho, pois a

Sociedade é formada por uma estrutura (os meios de produção, como a terra, a indústria os bancos e o comércio) e uma superestrutura. Os que dominam a estrutura, em consequência, dominam também a superestrutura, constituída pelos aparelhos ideológicos, que procuram justificar a manutenção da estrutura, como a família, a escola, a religião e os meios de comunicação social (CAMPOS, 2007, s.p).

Era nessa relação que Freire entendia que a práxis dialógica poderia ganhar forma e força na Guiné-Bissau, uma vez que o educador compreendia que a educação tinha um papel crucial para a transformação social, lançando-se a esta como desafio. Porém, era preciso que tais transformações fossem realizadas de maneira conjunta para que a transformação social fosse a estrutura para a transformação educacional e esta avaliasse criticamente o que estava socialmente sendo construído, podendo concretizar a prática ali realizada (FREIRE, 2011b).

Na Guiné-Bissau, a práxis dialógica ensejada por Paulo Freire tinha na relação trabalho-estudo um objetivo revolucionário. Essa aproximação era uma oportunidade do país, em sua nova fase, transformar-se de maneira mais genuína. Gutiérrez (1988) pensa de forma semelhante, afirmando que trabalho-estudo é um binômio importante no surgimento de uma nova realidade, dado que

O fato de separar-se tão intencionalmente o trabalho da formação distribuída na escola e o fato de prolongar-se desmesuradamente os anos de escolaridade improdutiva são demonstrações evidentes das contradições flagrantes do sistema escolar dos países subdesenvolvidos, nos quais a educação-trabalho deveria significar ‘a capacidade criativa do indivíduo frente a uma sociedade em constante transformação, na qual o sujeito possa inserir-se como elemento criador [...]’ (p. 95).

Tal relação já havia sido pensada por Freire em outras experiências de alfabetização, como no Chile. Ele retoma esse aspecto ao dizer que, lá, os educadores “trabalhavam no campo, participando do esforço da produção, que não era, para eles, algo vago. Era um grupo de jovens que não sonhavam com urbanizar-se. Seus sonhos se identificavam com a comunidade” (FREIRE, 2011b, p. 154). Na Guiné-Bissau, a importância que Paulo Freire atribui a essa relação encontra-se na própria questão da cultura e da alfabetização. Para o educador, a alfabetização e a produção estariam diretamente conectadas e poderiam ser fator fundante para o “esclarecimento político do povo”. A alfabetização, dentro de um panorama global, capacitaria tecnicamente os guineenses. Porém, essa capacitação teria implicações para a cultura produzida, visto que estariam “a serviço de objetivos contidos no projeto cultural que, por sua vez, se encontrava envolvido e envolvendo os objetivos políticos e econômicos do modelo de sociedade a ser concretizado” (FREIRE, 2011b, p. 149).

Freire entendia que o trabalho (mas não qualquer entendimento de trabalho) era a fonte de transformação da sociedade e que a educação, por isso mesmo, deveria acontecer junto ao esforço produtivo, em que o povo materializaria o que pensasse e pensaria sobre o que tinha feito. Essa associação tem como fundamento a práxis e, portanto, tem a ver com a realização da pessoa em seus valores fundamentais e na produção do homem na cultura. Como Gutiérrez (1988, p. 92) afirma: “a ‘pedagogia do trabalho’ não satisfaz apenas os objetivos do tipo econômico, mas que, fundamentalmente, significa a formação integral do trabalhador, a realização de sua humanidade e o aperfeiçoamento de sua vocação como pessoa”.

A experiência de Paulo Freire na Guiné-Bissau elucidou ao autor a compreensão já explicitada pelo mesmo da relação que o conhecimento e a prática estabelecem, visto que, segundo ele,

Tanto quanto venho aprendendo da experiência guineense, me parece que um dos aspectos básicos do sistema de educação que vem constituindo-se é o chamamento que vem fazendo aos educadores para, ao lado de sua indispensável formação científica e concomitantemente com ela, a responsabilidade social, o gosto do trabalho livre, como fonte de conhecimento, na produção do socialmente necessário, a camaradagem autêntica e não a competição que o individualismo gera (FREIRE, 2011b, p. 71).

Essa relação desenvolvida por Freire seria o que Gutiérrez (1988) chama de “trabalho socialmente produtivo”, não o trabalho como concebido dentro dos padrões capitalistas de produção, em que este é visto como acumulação de capital. Esse trabalho, como Gutiérrez (p. 96) pondera, “é a expressão criadora que encerra as maiores possibilidades de liberdade para

o homem”, dado que é nele que o homem se realiza. A proposição da relação educação-trabalho, respaldada na transformação social necessária, ressignificaria o trabalho enquanto atividade em si, uma vez que, saindo da lógica capitalista de trabalho, essa nova educação ligada à produção “busca incentivar a responsabilidade social e o trabalho cooperativo, com vistas ao interesse comum e que, em última análise, se fundamenta numa profunda crença nos seres humanos” (FREIRE, 2011b, p. 238).

A ideia de trabalho socialmente útil na reconstrução da Guiné-Bissau surgia para Paulo Freire como a esperança em uma sociedade que se compreendia como homens e mulheres trabalhadores, não podendo “deixar de ter, no trabalho livre, na produção do socialmente útil, uma fonte fundamental de formação do homem novo e da mulher nova, coincidentes com tal sociedade” (FREIRE, 2011b, p. 108). Entendido assim, o trabalho e o estudo não são vistos como dicotômicos, mas “como o centro mesmo da formação, daí que trabalhar estudando e estudar trabalhando fosse o lema [...]” (FREIRE, 2011b, p. 108). Na superação da dicotomia educação-trabalho, o que se objetiva é a formação de uma sociedade de trabalhadores, na qual a práxis dialógica estabelece a forma de contato entre si e a realidade. Trabalhadores estes que, na compreensão revolucionária do trabalho, desenvolvem-se e transformam a sociedade. Para tal propósito, é preciso que

A sociedade que se reconstrói revolucionariamente, ao superar a dicotomia trabalho manual trabalho intelectual, se vá constituindo, toda ela, como uma sociedade de trabalhadores, cuja liderança, ao recusar, de um lado, qualquer forma de espontaneísmo, recusa, de outro, enrijecer-se burocraticamente (FREIRE, 2011b, p. 193).

Um local importante para o entendimento da práxis na Guiné-Bissau a partir da reflexão de Paulo Freire foi o Centro de Capacitação Máximo Gorki, conhecido como “escola de Cói”. Esta, para Freire, guardava na sua própria formação o testemunho da luta por um novo projeto educativo e libertador. Descrevendo a história do local, Paulo Freire afirma que o outrora quartel de armas colonizadoras “gerava, sem o querer, o futuro Centro de Formação político-pedagógica, de que os primeiros educadores, através de seu exemplo, foram os heróis do povo, nele torturados e mortos, pela violência colonialista” (FREIRE, 2011b, p. 80). A importância da história desse lugar estava no testemunho transmitido a todos os que ali estavam ou que por ali passavam. Para a educação libertadora, assim como entendia Paulo Freire, “o testemunho em si [...] é um constituinte da ação revolucionária” (FREIRE, 2005, p. 203) e, na Guiné-Bissau, tanto a historicidade do local como a das pessoas contribuía como testemunho para o projeto de educação que viria a surgir.

A escola de C  nascia “da unidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual” (FREIRE, 2011b, p. 80), e Freire reconhecia nela não um local de capacita o de professores, mas a afirma o da rela o estudo e trabalho, onde prática e teoria eram vividas na comunhão com o povo e a escola (FREIRE, 2011b). A visão de Freire não se resumia   necessidade de mão de obra técnica. Essa era, na verdade, a crítica que Freire fazia a um modelo de educa o que servia apenas   forma o de profissionais. Para o educador, o trabalho era em si lugar de conhecimento e não meio para se aplicar o conhecimento. O trabalho mesmo era a forma o intelectual do trabalhador, unindo o saber ao fazer do trabalho, sendo o “próprio trabalho produtivo uma fonte de conhecimento diversificado e não apenas agrícola” (FREIRE, 2011b, p. 82).

A escola de C  também era, para Paulo Freire, a realiza o de um sonho que não era apenas de alguns, mas uma realiza o social. A ressignifica o dos quartéis gerais não era uma atividade do partido, mas um trabalho de toda a popula o cuja inicia o política consumava-se no engajamento do projeto. Daí notar-se como nos relatos do educador essa escola teve lugar importante nas reflexões sobre a práxis educativa, em que se vivia “na atividade baseada na ajuda mútua, o diálogo em constante crescimento entre o centro e as popula es” (FREIRE, 2011b, p. 84). Nas palavras de Mário Cabral, Comissário da Educa o da Guiné-Bissau   época da ida de Freire ao país, foi na experiência de C  que a liga o entre escola e trabalho produtivo alcançou um grau máximo, integrando a popula o local (FREIRE, 2011b).

A escola que surgiria na Guiné-Bissau, coerente   práxis dialógica intentada, seria diferente. Isto porque a escola e o trabalho, pensados a partir da práxis dialógica, estão intimamente relacionados, superando a visão daquela como “institui o burocraticamente responsável pela transferência de um saber seletivo” (FREIRE, 2011b, p. 167). Vista de maneira global, a escola seria qualquer lugar no qual “tomando distância do contexto concreto, onde uma certa prática se realiza, exercemos uma reflexão crítica sobre a prática [...] assim temos nele um contexto teórico, uma escola, pois no sentido radical que a palavra deve ter” (FREIRE, 2011b, p. 167). Vista assim, a escola constituiria-se antes de um lugar, uma práxis, um momento de encontros dos homens e mulheres para criar o mundo. Como Gutiérrez (1988) afirma,

A dicotomia existente entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, entre o *homo sapiens* e o *homo faber*, parece ser um dos legítimos e perigosos resultados de um sistema escolar que durante muitíssimo tempo desconheceu o valor humanizante e formador do trabalho produtivo (p. 94).

Por isso, durante a experiência na Guiné-Bissau, Freire buscou valorizar a criação de uma nova escola em detrimento da importação de modelos exteriores, principalmente coloniais. A busca da vivência da práxis não poderia ser modelada pelos exemplos da educação colonial ou capitalista. A escola deveria refletir a nova realidade da sociedade, incluindo suas relações de trabalho. Por isso, a educação estaria diretamente relacionada à maneira e aos motivos de uma sociedade produzir, pensar e viver. Como Freire (2011b) mesmo afirma:

A atividade criadora, a educação, numa tal perspectiva, é o processo em que, tomando-se a prática social de que ela é uma dimensão, como objeto de conhecimento, procura-se não apenas conhecer a razão de ser daquela prática, mas ajudar, através deste conhecimento que se irá aprofundando e diversificando, a direção da nova prática, em função do projeto global da sociedade (p. 166).

A nova escola que nasceria da práxis dialógica na Guiné-Bissau era aquela que, coerente com a opção libertadora, tinha na relação educação-trabalho seu ponto mais forte. Diferente da visão de uma escola que promove o conhecimento de um grau para outro, em uma relação de consumo para um próximo nível, na Guiné-Bissau ela seria aquela em que o educando se engaja

Num ato de conhecimento que se vai aprofundando e diversificando em função de sua atividade produtiva, sem ter diante de si o mito de uma escola secundária em que se ‘promova’ e que alcançará se satisfizer as exigências curriculares da primária, durante a experiência da alfabetização e da pós-alfabetização (FREIRE, 2011b, p. 213).

Esse novo modelo de escola, coerente com a práxis realizável, era aquele em que não se coloca a divisão entre o espaço do conhecer e a vida; ao contrário, a escola mesma era compreendida como lugar da vida e do viver e, por isso mesmo, lugar da práxis dialógica que o autor vinha vivenciando durante a feitura das cartas que foram publicadas como livro em “Cartas à Guiné-Bissau: Relato de uma Experiência em Progresso”. A escola, então, seria aquela em que

A preparação para a vida se dá na compreensão crítica da vida que se vive, somente como é possível criar novas formas de vida. Daí que seu pensamento pedagógico-político esteja empapado do real, do concreto, na prática de cuja transformação ele centra a atividade educativa (FREIRE, 2011b, p. 214).

Nessa nova prática que Freire entendia, a divisão entre trabalho e estudo era algo a ser superado. Mas tal superação não seria, negando todo o entendimento de uma práxis libertadora, imposta de maneira autoritária e mecânica. A relação que Freire intentava estabelecer entre educação e trabalho objetivava a formação de um novo tipo de intelectual, que não aceitasse mais como natural a dicotomia (e todas as implicações valorativas que esta dicotomia propõe) entre trabalho manual e intelectual. Este novo intelectual, pelo contrário, seria aquele forjado na vivência da dialética entre o trabalho intelectual e o manual (FREIRE, 2011b). O valor central da nova maneira de entender a relação educação-trabalho não poderia ser imposto aos participantes daquela experiência. Mesmo que fosse o ponto central do projeto, Freire partia do princípio dialógico para a realização das ideias e, sabendo dos entraves que a mudança sugerida iria enfrentar, já advertia que

não se tratava, na verdade, naquela época, de impor a todos os estudantes do Liceu de Bissau sua participação no trabalho produtivo, mas de convencê-los do valor formador do trabalho. O que se impunha no momento era a busca da adesão da juventude ao esforço de reinvenção de sua sociedade para o que a unidade entre trabalho e estudo se fazia indispensável (FREIRE, 2011b, p. 107).

A importância do diálogo na realização do projeto de alfabetização na Guiné era maior até mesmo que a implementação das ideias propostas, uma mostra da radicalidade do diálogo no interior da práxis pretendida. O ideal era o desafio, não a imposição, onde era feito o convite para uma “juventude que deveria ser desafiada (e não ameaçada) a assumir seu papel no esforço da reconstrução nacional” (FREIRE, 2011b, p.109).

Para Freire, o projeto educacional que nascia na Guiné-Bissau implicava a reformulação da produção e do consumo e isto, em relação dialética, transformava a forma da educação. Na sua crítica à sociedade capitalista, o autor afirma que “a educação do trabalhador visa à sua reprodução enquanto classe assalariada, que é obrigada a vender sua força de trabalho à classe capitalista” (FREIRE, 2011b, p.194). E, para além desta, Paulo Freire defendia que a revolução tinha na superação da dicotomia educação-trabalho seu maior investimento.

A luta pela independência vivida na Guiné-Bissau criou um grande contexto de consciência política. E isso era importante para o projeto de alfabetização a ser realizado, visto que nessa luta as transformações sociais e econômicas poderiam levar à superação da dicotomia criticada. Freire via que na Guiné-Bissau, na luta por independência, estavam acontecendo alterações nas relações sociais de produção. Alterações estas que, necessariamente, dariam “uma nova dimensão ao aprendizado da leitura e da escrita e à

continuidade deste aprendizado, que se vai ampliando e aprofundando” (FREIRE, 2011b, p. 199). A luta estava transformando os contextos de produção, agora com um viés socialista, onde “se implantavam de baixo para cima, cooperativas com este espírito [socialista]” (FREIRE, 2011b, p. 200). Tendo mudado o meio de produção, Freire acreditava que a alfabetização e pós-alfabetização seriam cada vez mais dinâmicas, visto acontecerem na dialética (e não na dicotomia) educação-trabalho, o que resultava, “de um lado, uma mudança, ainda que não automática, na maneira de os indivíduos perceberem a sua realidade, de outro, a ampliação dos horizontes de sua curiosidade” (FREIRE, 2011b, p. 200). Ao relacionar o trabalho com a educação, Freire intentava interiorizar as discussões na transformação da sociedade guineense, entendendo, assim, como a práxis era vivenciada naquele contexto. Via com risco a possibilidade de ler a educação como estrutura fora da nova sociedade. A proposta educacional tinha que nascer (e crescer) em coerência com a reconstrução da sociedade que vinha sendo realizada. Por isso ele aponta que

O trabalho produtivo, de caráter coletivo, vem dando a educandos e a educadores uma visão distinta de sua formação em comum; vem inserindo a escola nas comunidades, como algo que delas emerge, que está com elas e não ‘fora’ ou ‘acima’ delas, como algo a serviço da comunidade nacional (FREIRE, 2011b, p. 111).

O trabalho de alfabetização, tanto no meio urbano como nas FARP, deveria partir da “experiência existencial da população”, que tinha na produção sua “matriz central”. Afirmava o educador que

[...] A atividade produtiva é uma dimensão central, se constitui como matriz de todo o quefazer educativo, não só no plano da alfabetização e pós-alfabetização de adultos, mas também no plano da alfabetização de crianças e de adolescentes. Neste sentido, enquanto contexto concreto em que se dá a prática produtiva, ela é também contexto teórico, no qual se pensa sobre aquela prática (FREIRE, 2011b, p. 227).

Esse quefazer educativo estava ligado à vida mesma dos guineenses, ao seu histórico de vida e ao seu fazer do dia a dia. Esse era, para Freire, um importante aspecto da práxis dialógica, uma vez que, partindo da experiência vivida pelos educandos, buscavam-se elementos para que os mesmos se percebessem criadores de cultura. As palavras geradoras, centro da prática freireana de alfabetização, partem deste princípio, visto que aqueles que plantam ARROZ, como exemplifica Freire na décima primeira carta, terão muito que conhecer envolvendo-se na feitura da palavra que já vivenciam nas suas colheitas. É por isso que, para o educador,

a experiência existencial da população, como um todo de que a atividade produtiva é uma dimensão central, se constitui como a matriz de todo o quefazer educativo, não só no plano da alfabetização e da pós-alfabetização de adultos, mas também no da educação de crianças e de adolescentes. Neste sentido, enquanto contexto concreto em que se dá a prática produtiva, ela é também contexto teórico, no qual se pensa sobre aquela prática. (FREIRE, 2011b, p. 227).

A produção, isto é, as relações com o trabalho ocupavam as preocupações sobre os rumos da alfabetização. As transformações sociais tornavam-se problemática válida para se pensar sobre o ler e o escrever dentro da realidade que se constituía. Essa relação, para o educador, dava nova dimensão para a alfabetização, uma vez que

Na Guiné-Bissau, hoje, a alfabetização e a pós-alfabetização de adultos, eminentemente políticas, é claro, necessitam de um ponto de referência material, em transformação, capaz de perfilá-las junto às grandes maiorias nacionais como algo importante e significativo. Em outras palavras, é preciso que estas grandes maiorias tenham realmente necessidade de ler e de escrever, o que não é de se esperar, se o contexto concreto continua funcionando tradicionalmente (FREIRE, 2011b, p. 199).

A práxis afirma a unidade dialética entre teoria e prática e, uma vez afirmada, também afirma que os homens em sua vivência do mundo realizam a práxis. Todavia, Freire ressalta que muitos poderiam achar que as ditas “discussões teóricas” não importariam aos trabalhadores. É exatamente este tipo de pensamento que o autor tenta desfazer ao anunciar a superação da dicotomia educação-trabalho. Nessa relação, tanto a educação quanto o trabalho são ressignificados e, para exemplificar isso, o autor se utiliza mais uma vez da referência a Amílcar Cabral, que “em verdadeiros seminários de capacitação para militantes, analisou temas de alta relevância prático-teórica, de maneira realmente concreta e objetiva. Jamais minimizou a capacidade de conhecer de seus camaradas camponeses [...]” (FREIRE, 2011b, p. 204).

A associação entre o trabalho e a educação, por isso, enriqueceria o processo de reconstrução do país, e não apenas isso; traria à realidade guineense possibilidades de atender à complexidade da realidade que estava sendo vivenciada. A práxis, vindo e voltando para a realidade, influía vida ao processo do aprender e do transformar, dado que

A reconstrução nacional necessita de uma variedade de conhecimentos em diferentes níveis e áreas, ligadas entre si e em relação direta com o projeto global da sociedade. Não pode ser algo de que se fala como algo que foi, mas algo que se conhece na prática de fazê-lo. Daí a necessidade de relacionar a educação em geral à atividade produtiva, fonte daquela variedade de conhecimentos necessários ao dinamismo que deve caracterizar o esforço de reconstrução (FREIRE, 2011b, p. 217).

Freire retoma a prática produtiva como práxis, isto é, contexto teórico no qual se pensa a prática. O trabalho e o estudo estão associados a uma práxis quando geram criticidade. Caso contrário, a relação se torna um “pedagogismo do trabalho”, como afirma Gutiérrez (1988). A relação objetivada pela práxis é aquela criativa e transformadora, em que o estudante está diretamente comprometido, pois “não haverá formação humana do trabalhador se, pelo trabalho, o homem não contribuir para humanizar, ao mesmo tempo, as estruturas sociais, econômicas e políticas” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 98).

A maneira como trabalho e produção foram vivenciados por Freire na Guiné-Bissau levou o autor para mais perto da ideia de práxis, uma vez que ele via nessa relação uma oportunidade de criar uma nova educação, em uma sociedade que estava se reconstruindo. A relação educação-trabalho, como entendida por Freire, incorporava a práxis dialógica defendida pelo educador na promoção de um novo homem. Promoção com a qual a educação muito poderia contribuir, como pode se perceber nas propostas colocadas nas cartas escritas pelo autor.

4.2 A Militância como Engajamento na Reconstrução do País

O delicado papel que Paulo Freire exerceria nas atividades na Guiné-Bissau causou no autor uma profunda reflexão sobre sua atuação no programa de alfabetização a ser ali realizado. A assessoria, inicialmente, parecia ser o lugar a ser ocupado por ele. Freire mesmo, nos relatos, faz uso dessa expressão. Porém, ao analisar mais profundamente a postura assumida, não sendo bancário ou neutro, Paulo Freire ocupou o lugar da militância na participação do projeto na Guiné-Bissau, uma vez que, para ele, ser assessor(a) é algo político, independente do campo em que se realize tal atividade (FREIRE, 1990).

Ao afirmar-se na assessoria, o que Paulo Freire parece assumir é um compromisso genuíno entre ele mesmo e o povo, responsabilizando-se com este pela transformação educacional e social. O uso das expressões camarada, companheiros entre outras parece transcender a ideia de assessoria, levando-o a assumir, sim, a ideia de militante, já que Paulo Freire se via tornando-se “companheiro dos nacionais e não um puro aplicador de fórmulas impossivelmente neutras” (FREIRE, 1990, p. 38). Ele não tinha a intenção de apenas implementar práticas dentro de um espaço pedagógico, mas, como relata em “Cartas à Guiné-

Bissau”, queria envolver-se com a reconstrução nacional. Freire via seu trabalho para além da assessoria, contribuindo mais como militante do que como um profissional (FREIRE, 2011b).

A ideia de militância estaria ligada tanto a Freire como a Amílcar Cabral e aos guineenses na responsabilidade de inventar um novo país. Tal ideia, na experiência da Guiné, fez Freire reconhecer que ele e sua equipe, mais do que especialistas, eram militantes que, juntamente com os habitantes daquele país, faziam do seu redor objeto de sua análise (FREIRE, 2011b). A práxis dialógica, na Guiné-Bissau, apareceu a Freire como uma possibilidade de reconhecer a importância da militância no processo de reconstrução da sociedade guineense. O termo militante, muitas vezes tomado pejorativamente por críticos do passado ou do presente, foi reafirmado e pensado durante a vivência do educador no solo guineense. Afirmar que essa foi uma das formas de práxis dialógica na experiência da Guiné-Bissau é, também, afirmar e valorizar tal conceito na atualidade educacional.

O caminho que o educador construiu para esse envolvimento foi a corporificação daqueles conceitos antes anunciados em outras de suas obras. A militância, na obra freireana, é uma elaboração que se dá através do entendimento de outras categorias que explicitam o que ela significa, tais como compromisso, engajamento e responsabilidade (MORETTI, 2017). Esses e outros adjetivos se aproximam de como Freire defendia o diálogo a partir da proposição libertadora, permitindo compreender, assim, como a militância teve forma a partir de sua práxis dialógica na Guiné-Bissau. O diálogo, aquele anunciado diversas vezes pelo autor, seria o “sul”¹³ da ação de Freire e de outros colaboradores na Guiné-Bissau. Para ele, a verdadeira ajuda que poderia ser oferecida ao país deveria partir do protagonismo dos próprios guineenses na reconstrução nacional.

Na centralidade do processo, a Guiné e o seu povo fizeram-se os grandes protagonistas. Ao mesmo tempo, o educador e sua equipe cresceram do ponto de vista da prática realizada, em que, em comunhão com o povo, retomavam a própria prática. Freire, durante todo seu relato, retoma a si e aos seus interlocutores o papel de assessores que praticam a “ajuda autêntica”, isto é, ajuda “em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar” (FREIRE, 2011b, p. 17). A assessoria proposta por Paulo Freire era uma atividade baseada em nós, não no “de nós para eles”. Para materializar toda a

¹³A expressão “sular” era usada por Paulo Freire para contrapor a expressão mais comum, “nortear”. Como Ana Maria Freire comenta, “o norte” traz uma conotação ideológica em que “Norte é primeiro mundo. Norte está acima, na parte superior, deixando, assim, “escorrer” o conhecimento a nós do hemisfério sul” (FREIRE, 1992, p.218).

dialogicidade que propunha em suas obras, o educador se coloca numa postura na qual a prática a ser realizada se daria em conjunto.

Essa visão implica o entendimento de que as fases de elaboração e de realização de um projeto, do ponto de vista de Paulo Freire, são momentos que acontecem sucessivamente – enquanto se planeja já se pratica e, na prática, melhor se planeja. É por isso que o projeto precisa nascer dialógico. Como ele mesmo escreve acerca da experiência que vivenciou na Guiné-Bissau, “nada teremos de ensinar aí se não formos capazes de aprender de e com vocês” (FREIRE, 2011b, p. 142). A realização da “ajuda autêntica” só ocorreria com a participação de todos os envolvidos no projeto, como se pode entrever na seguinte afirmação feita pelo autor

Porque atuamos e pensamos assim, nas reflexões que fazemos aqui, em equipe, não há lugar sequer para um esboço de projeto no campo de alfabetização de adultos para a Guiné-Bissau. Projeto que deve ser elaborado aí, por vocês, e a cujo desenho e processo poderemos dar nossa colaboração, na medida em que começarmos a conhecer melhor a realidade do País. (FREIRE, 2011b, p. 144).

A realização do projeto, desde sua elaboração, só poderia ser coerente à ideia praxiológica do autor se se realizasse a partir da realidade a ser trabalhada. Freire reconhecia que ele e sua equipe poderiam, sem consultas ou diálogos, numa ideia de assessoria puramente técnica e distante, desenvolver um projeto para o país, mas, com isso, poderiam perder a coerência, uma vez que, para ele e sua equipe, “a nossa opção política e a nossa prática em coerência com ela nos proibiam de pensar, sequer, que poderíamos elaborar, em Genebra, um projeto de alfabetização de adultos, elegantemente redigido” (FREIRE, 2011b, p. 17).

Nota-se, portanto, que a práxis defendida pelo autor só se realizaria na anunciação dos sujeitos da prática, em seu contexto direto: “Este projeto, pelo contrário – **como as próprias bases de nossa colaboração** -, teria de nascer lá, pensado pelos educadores nacionais em função da prática social que se dá no país” (FREIRE, 2011b, p. 17, grifo nosso). O grifo apresenta que o lugar da assessoria teria, como base, a práxis defendida pelo autor. Paulo Freire era contrário a uma elaboração de projeto “empacotada” ou pré-fabricada e defendia que a práxis era o nascedouro de um genuíno projeto de emancipação, contrário a uma invasão cultural (FREIRE, 2011b). O programa que viria a existir deveria ter a práxis dialógica como matriz, por isso ele afirma que o projeto a ser criado nasceria no próprio solo guineense, “em diálogo com os nacionais, em torno de sua realidade, de suas necessidades e de nossas possibilidades” (FREIRE, 2011b, p. 23).

Como militante, Freire assumia que não estava na Guiné-Bissau para ensinar métodos e construir um projeto político-pedagógico. Mais que isso, sua postura era a de estar com os guineenses e com eles participar da recriação do país, o que perpassava por uma nova educação. Nesse sentido, Freire esclarece que iriam à Guiné-Bissau

Como camaradas, como militantes, curiosa e humildemente, e não como uma missão de técnicos estrangeiros que se julgasse possuidora da verdade e que levasse consigo um relatório de sua visita, quando não escrito, já elaborado em suas linhas gerais, com receitas e prescrições sobre o que fazer e como (FREIRE, 2011b, p. 142).

Na militância, o encontro entre os participantes da experiência a ser vivenciada partia da dialogicidade como um imperativo da prática; daí que o encontro entre militantes apontaria para a potência de responsabilidade entre os seus interlocutores, sendo que sua prática remetia ao compromisso com a existência humana “não apenas no que tange ao bem conhecer ou ao desenvolvimento intelectual, mas com o agir co-responsável com os bilhões de seres humanos ou não que interagem conosco neste sistema interplanetário” (LOVERA; NOGARO, 2003, p. 24).

Nesse comprometimento que envolve a assunção da transformação da realidade, partindo da prática, todos poderiam apresentar diferenças, discutir as divergências e melhorar a prática da militância. Por isso, para Freire, esse encontro havia que ser sempre “um encontro dialógico, jamais polêmico, o que não significa a inexistência de divergências e de pontos de vista diferentes, que devem ser superados pela discussão séria e profunda dos mesmos” (FREIRE, 2011b, p. 248).

Ao propor a práxis dialógica, poder-se-ia ler com romantismo a relação entre os atores da reconstrução do país. Não é assim, porém, que Freire parecia entender. Tinha consciência da existência (e da importância) das diferenças e dos conflitos. A relação em torno da militância não esbarra no ufanismo de seres superpoderosos capazes de toda transformação. Parte da militância envolve o próprio entendimento das limitações e das possibilidades, compreendendo limites históricos e a dimensão ética que implica a educação (CHABALGOITY, 2017). Nas questões mais delicadas, como a da língua utilizada no processo de alfabetização, Freire teve clareza dos limites que tinha sem, contudo, deixar de lado a discussão. Como ele mesmo explica em diálogo com Donaldo Macedo,

Como estrangeiro, não podia impor minhas propostas sobre a realidade de Guiné-Bissau e sobre as necessidades como os líderes políticos as percebiam. Por exemplo, a questão linguística foi um dos limites que não consegui ultrapassar,

embora tenha discutido longa e enfaticamente com os educadores minhas preocupações a respeito de levar avante uma campanha de alfabetização na língua dos colonialistas (FREIRE; MACEDO, 2015, p. 116).

Como se verá em tópico posterior, a questão linguística foi um dos momentos de conflito da vivência da práxis dialógica e, sendo militantes aqueles que nela se envolveram, também se tornou forma de práxis dialógica.

Como estrangeiros, uma “postura exótica” poderia se colocar a Freire e sua equipe, isto é, que os “de fora” devem trazer os “projetos” aos “de dentro”. Todavia, tal postura foi profundamente negada. Nessa negação, Freire concebia que os militantes, na reflexão sobre a própria experiência, experimentavam o encontro dialógico conhecendo experiências outras. Para ele, a experiência era possibilidade de problematização, lugar de exercício da criatividade (atividade criativa esta buscada pelo autor durante sua incursão na Guiné-Bissau), já que a experiência vista pela práxis, nunca é a mesma. Para Freire,

As experiências de que participamos ontem, como as em que nos achamos envolvidos hoje, nos ensinam é que elas não podem ser simplesmente transplantadas. Podem e devem ser explanadas, discutidas e criticamente compreendidas por aqueles e aquelas que exercem sua prática em outro contexto, no qual somente serão válidas na medida em que forem reinventadas (FREIRE, 2011b, p. 143).

Ao relatar a experiência da “Escola de Có”, espaço já citado em análise anterior, Freire retoma essa forma da práxis dialógica quando trata da relação entre o centro de formação e a população como um “mútuo processo de aprendizagem”, em que apontava a responsabilidade da Escola de ajudar autenticamente a população “através da análise de sua prática, a ir sistematizando o conhecimento que dela deriva, ultrapassando, assim, a mera opinião sobre os fatos por uma crítica compreensão dos mesmos” (FREIRE, 2011b, p. 87). A mesma ajuda autêntica que Freire e a equipe do IDAC colocavam à disposição do povo da Guiné-Bissau era aquela em que eles buscavam refletir com o povo na reconstrução do país.

Essa participação genuína da equipe de Genebra com e na Guiné-Bissau também se estendia aos guineenses diretamente ligados à organização do projeto de alfabetização, os animadores dos futuros Círculos de Cultura. Ao escrever para estes, Paulo Freire sublinhava a importância da vivência dos animadores como militância, habitando e não apenas estando no meio do povo. Freire entendia que o homem está no mundo e com o mundo, envolvido com outros no ato de conhecer. Neste ato, tornando-se objeto de sua reflexão, a cotidianidade do próprio povo era pensada e transformada pelos atores que, até pouco tempo, não conseguiam

se assumir diante de sua atitude de pensar. Por isso, a práxis dialógica, tendo na militância uma das suas formas, é a tônica analítica da experiência vivida na Guiné, já que

Importa-nos, pois, a educadores e educandos militantes, enquanto sujeitos que nos “movemos” no mundo, assumir o papel de sujeitos conhecedores do mundo que transformamos e em que nos movemos. Importa-nos, fundados na análise crítica de nossa prática, ir alcançando um conhecimento cada vez mais rigoroso da realidade em transformação (FREIRE, 2011b, p. 231).

A assessoria e o povo da Guiné-Bissau, por isso mesmo, precisavam estar envolvidos numa mesma práxis, engajados como militância, pois o comprometimento era importante para o trabalho a ser realizado no país. Assumir a necessidade do protagonismo de todos aqueles envolvidos no processo de reconstrução foi uma postura que Freire realizou desde as primeiras cartas, demonstrando tal assunção ao relatar os trabalhos feitos mesmo à distância, em Genebra. Para ele, “[por] nos sentirmos comprometidos com a causa da Guiné-Bissau, nos pareceu não só interessante, mas necessário pôr o camarada a par, pelo menos, de algumas de nossas reflexões” (FREIRE, 2011, p. 146). Era o comprometimento que movia Freire a relacionar-se dialogicamente com os camaradas da Guiné-Bissau, apresentando de maneira transparente e honesta as reflexões realizadas por ele e sua equipe.

A reformulação da escola, um aspecto também refletido pelo autor, partindo da experiência da Escola de Cói, passava pela ideia de democracia. A democracia como forma da escola mesma era, para ele, a possibilidade de ter nos alunos e professores não uma relação hierarquizada ou conduzida por supostos lugares de saber. Freire anunciava que essa nova escola, por ter a democracia como forma de engajamento daqueles que nela viveriam, seria o lugar de professores e alunos militantes. Como ele afirma:

Na escola como Centro Democrático desaparece, de um lado, o professor que transmite autoritariamente um saber seletivo; de outro, o aluno passivo, que recebe o saber transferido. Em seu lugar, surgem o professor e o aluno militantes [...]. O professor que, ao ensinar, aprende e o aluno que, ao aprender, ensina (FREIRE, 2011b, p. 190).

Nesse contexto democrático, o diálogo toma forma de “selo do ato de conhecer”. Se o contexto não providencia tal oportunidade, o diálogo se esvazia de sentido. E, por isso, neste trabalho atentamos para a ideia de “práxis dialógica”, uma vez que as relações educativas são percebidas como formas de transformação da realidade. Para Paulo Freire,

Isto significa, sem dúvida, que as relações dialógicas, como selo do ato de conhecer, entre o professor e o aluno militantes, não se dão apenas em torno de um objeto de

conhecimento proposto por aquele a este, mas em torno, também, da própria delimitação do que conhece (FREIRE, 2011b, p. 190).

Foi na escola de Cói que Freire também reconheceu o profundo papel da liderança de Amílcar Cabral e de como, mesmo após a sua morte, seus ideais e ideias continuam presentes no meio do povo como um “exemplo vivo”, que animava e dava prosseguimento ao desenvolvimento do projeto nesta escola (FREIRE, 2011b). Lá, na Escola de Cói, sentiu a historicidade do local na vivência do povo. Era à sombra de uma grande árvore “a melhor maneira que tinha a população de demonstrar sua hospitalidade” e “naquela sombra acolhedora e, em íntima relação com seu mundo natural, conversar sobre seus problemas” (FREIRE, 2011b, p. 92). A árvore materializava o testemunho da luta que o povo da Guiné vinha passando e, por isso, Freire mesmo reconheceu ali “uma espécie de centro político-cultural” (FREIRE, 2011b, p. 92). Para o educador, como já afirmado anteriormente, partindo de uma práxis dialógica, o testemunho das coisas e das pessoas era fundamento da reflexão a ser realizada para a transformação. A árvore também lembrava Amílcar Cabral e sua “linguagem de esperança”, na qual “a espera só é esperançosa quando se dá na unidade entre a ação transformadora do mundo e a reflexão crítica sobre ela exercida” (FREIRE, 2011b, p. 93). Como um militante envolvido profundamente com a libertação do povo, participou de maneira dialógica da proposta de uma nova Guiné-Bissau, falando horizontalmente com os camponeses, atores fundamentais da libertação do país (FREIRE, 2011b).

O pensamento de Paulo Freire foi enriquecido pelo contato com o de Amílcar Cabral, sendo a coletânea de cartas aqui analisadas dedicadas a ele, chamando-o de “educador-educando”. As duas epígrafes que inauguram as cartas, após a introdução do autor, também são escritos de Amílcar Cabral. O pensamento de Amílcar Cabral estava presente, em literalidade, nos textos que seriam usados nos materiais de alfabetização (FREIRE, 2011b), primeiramente na oralidade para, em seguida, na escrita, conforme observamos no relato de Freire:

Os textos de Amílcar Cabral, sobre cuja importância não é necessário insistir, se acham intercalados às codificações, sem aparecer, porém, como se fossem suas descodificações. Estas serão feitas pelos alfabetizados com a participação do animador ou animadora. Primeiro, oralmente; depois, por escrito, para o que aproveitarão as páginas em branco que se seguem às codificações (FREIRE, 2011b, p. 130)

Estes dois aspectos – o oral e o escrito – são valorizados por Freire de forma semelhante, mas, em alguns momentos, a oralidade ganha mais importância do que a escrita.

A comunicação oral, nas tradições africanas, era o apoio para o engajamento na alfabetização. E o uso do texto de uma figura tão importante como Amílcar Cabral era visto como um grande potencializador da atividade de leitura e escrita.

A militância de Amílcar era um testemunho poderoso no meio do povo da Guiné-Bissau. Sua ausência física não significava a ausência de seu testemunho, que ainda ecoava em toda a luta. Talvez, nos dias atuais, o povo gritaria “Amílcar, presente!”, ainda que tal grito possa ser ouvido em outras palavras, como nas relatadas por Freire.

Amílcar Cabral não morreu, continua em nós [...]. Aquilo de que falou está a nascer dia a dia através de nosso trabalho. Muitos dos sonhos que sonhou, sonhos do Povo, sonhos nossos, estão sendo realizados. O inimigo publicou no mundo a morte de Cabral, pensando que assim matava o PAIGC. Mas o PAIGC não morreu. Cabral não morreu. Nós somos todos Cabral (FREIRE, 2011b, p.133).

A importância do testemunho, a partir da compreensão de militância como práxis dialógica, pode ser mais bem entendida buscando em “Pedagogia do Oprimido” referências para tal reflexão. Ao tratar da organização, aspecto importante da “teoria da ação dialógica”, contrária à antidialógica proposta pela educação que oprime, Freire defende o valor do testemunho e das lideranças no processo de libertação. Ele compreendia que “o testemunho, na teoria dialógica da ação, é uma das conotações principais do caráter cultural e pedagógico da revolução” (FREIRE, 2005, p. 203). Este testemunho tinha na práxis da liderança a forma mais coerente de representação, uma vez que

ao buscar a unidade, a liderança já, busca, igualmente, a organização das massas populares, o que implica no testemunho que deve dar a elas de que o esforço de libertação é uma tarefa comum a ambas. Este testemunho constante, humilde e corajoso do exercício de uma tarefa comum – a da libertação dos homens – evita o risco dos dirigismos antidialógicos. [...] O testemunho em si, porém, é um constituinte da ação revolucionária (FREIRE, 2005, p. 203).

A presença e experiência de Paulo Freire na Guiné-Bissau apresentam a preocupação do PAIGC nesse sentido. Ao transformar o sistema educativo, o Partido pretendia criar uma nova forma de organização entre o povo agora independente. Para Freire, a questão fundamental era construir a campanha nacional de alfabetização não apenas como um instrumento para a leitura e escrita do povo, mas como meio da reconstrução nacional (FREIRE, 2011b). Quando chega à Guiné-Bissau, Freire reconhece que já estava acontecendo uma organização do povo e que ele, no lugar de assessor, deveria auxiliar no desenvolvimento da atividade ali já começada. Dessa forma, testemunhava o que afirmara em “Pedagogia do Oprimido” ao defender a organização como momento altamente pedagógico

“em que a liderança e o povo fazem juntos os aprendizados da autoridade e da liberdade verdadeira que ambos, como um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza” (FREIRE, 2005, p. 206).

Quando se observa o papel de Amílcar Cabral na luta e na libertação da Guiné-Bissau, como apresentado no capítulo anterior, a sua liderança desponta como legado de sua militância no meio e com o povo. A descrição feita por Freire, em “Pedagogia do Oprimido”, sobre as características do testemunho na ação dialógica, reverbera as narrativas sobre Amílcar Cabral e seu amor pelo povo, pelas crianças e pela liberdade da Guiné-Bissau. Para Freire, o testemunho da liderança constituía-se na

coerência entre a palavra e o ato de quem testemunha, a ousadia do que testemunha, que o leva a enfrentar a existência como um risco permanente, a radicalização, nunca a sectarização, na opção feita, que leva não só o que testemunha, mas aqueles a quem dá, o testemunho, cada vez mais à ação. A valentia de amar [...] A crença nas massas populares, uma vez que é a elas que o testemunho se dá [...]. Todo testemunho autêntico, por isto crítico, implica na ousadia de correr riscos – um deles, o de nem sempre a liderança conseguir de imediato, das massas populares, a adesão esperada (FREIRE, 2005, p. 203).

A figura de Amílcar Cabral aparece, assim, com importante relevância dentro da práxis dialógica, já que, na posição de educador-militante, Freire o reconhecia como “pedagogo da revolução”, o que nos remete à diferenciação estabelecida pelo educador entre os pedagogos revolucionários e os pedagogos da revolução, sendo que estes existem em menor frequência (FREIRE; MACEDO, 2015). Tal denominação se deve ao fato de que Amílcar Cabral foi homem que, na luta pela libertação, fez pedagogia e da pedagogia fortaleceu a luta de seu povo.

O papel das lideranças populares, nesse sentido, tornou-se para Freire um lugar de análise do papel do diálogo com as massas. A primeira das bases da ação dialógica, a colaboração, repousa no fato de que qualquer liderança política precisará, necessariamente, estar engajada juntamente com o povo. O diálogo, dessa forma, é a ação da liderança com o povo em comunhão. O educador, ao referir-se a este aspecto, afirma que

O que exige a teoria da ação dialógica é que, qualquer que seja o momento da ação revolucionária, ela não pode prescindir desta comunhão com as massas populares. A comunhão provoca a colaboração que leva liderança e massa àquela ‘fusão’ [...] que só existe se a ação revolucionária é realmente humana, por isso, sim-pática, amorosa, comunicante, humilde, para ser libertadora (FREIRE, 2005, p. 197).

Na Guiné-Bissau, Freire teve contato com diversas lideranças revolucionárias: inicialmente com o PAIGC e depois com os próprios militantes, quando viu que a figura da liderança, Amílcar Cabral, ainda que morto, falava. Freire reconhecia que a militância de Amílcar Cabral foi de constante comunhão e luta com o povo, permanecendo presente mesmo após a sua morte (FREIRE, 2011b). A educação pensada a partir dos moldes como Amílcar Cabral defendia e entendia o PAIGC, era a possibilidade de formar um novo estado, de viabilizar a unidade da jovem nação, de reinventar o país depois da sua história colonial. Assim, o partido tinha como propósito

Construir uma nação, deixando a herança colonial de lado, e gerar o crescimento do país. O partido, no Estado, utilizou diversas estratégias para criar um sentimento de unidade entre os guineenses, entre as quais podemos destacar a educação e, mais especificamente, a alfabetização de adultos (COSTA, 2009, p. 10).

O povo, em relação colaborativa, lutava pela reconstrução do seu país e, por isso mesmo, dialogava. Além da colaboração, Freire cita a união entre os oprimidos na luta pela libertação. As lideranças revolucionárias, para Freire, deveriam trabalhar dialogicamente com o povo para que este reconhecesse a opressão existente e, ao mesmo tempo, se reconhecessem humanos, falantes de sua própria palavra. Nessa luta, qual é o desejo daqueles que estão lutando? A libertação dos oprimidos, da liderança e do povo. E, nessa luta, o diálogo se torna exigência revolucionária, pois “a verdadeira revolução, cedo ou tarde, tem de inaugurar o diálogo corajoso com as massas. Sua legitimidade está no diálogo com elas, não no engodo, na mentira” (FREIRE, 2005, p. 145).

Na práxis dialógica, o testemunho é gerador de discurso. A linguagem corporal é assumida como ato educativo e, no levantar das ferramentas de trabalho ou no caminhar para a produção, o anúncio de uma sociedade nova podia ser realizado:

A própria presença desses jovens, quase como se estivessem desfilando pelas ruas da cidade, com seus instrumentos de trabalho ao ombro, é uma “linguagem” diferente, com que anunciam a construção de uma nova sociedade. É um testemunho novo que não pode passar despercebido à cidade, testemunho que a desafia e que a faz pensar que algo diferente está ocorrendo. Sua juventude, a pouco e pouco, vai deixando de “consumir” letras, de memorizar a geografia e a história da metrópole para ir tendo, no trabalho, a fonte de seu estudo (FREIRE, 2011b, p. 110).

A partir da práxis libertadora, a intencionalidade dos atos se torna motivo de reflexão para os participantes daquelas experiências, uma vez que, envolvidos na reflexão e no trabalho, concluem que os atos que realizam são profundamente significativos. O exemplo do

cultivo de rosas em um hospital ultrapassa a estética dos espaços e torna, as rosas mesmas, testemunho de um povo que ama e quer amar a vida:

[...] Um grupo, por exemplo, que se dedica seriamente ao cultivo das flores no Hospital Simão Mendes, pensa na mensagem de vida que uma rosa possa trazer diariamente aos enfermos. Amam as rosas que plantam tanto quanto a terra que preparam para a sementeira de árvores frutíferas. O seu amor à vida tem que ver com o esforço de reconstrução revolucionária de sua sociedade (FREIRE, 2011b, p. 110).

A práxis dialógica apela à profundidade dos afetos presentes nas atitudes possivelmente banais, como plantar rosas. Freire via que, refletindo sobre a ação quotidiana, o povo da Guiné-Bissau aprofundava radicalmente sua luta por libertação, entendendo cada vez melhor o que fazia, por que fazia e quais eram as questões outras levantadas pelas atitudes. A luta por libertação, para Freire, era a luta por um viver melhor.

Percebe-se que sua proposta de assessoria, melhor explicitada por seu caráter de militância, não era nem a exclusividade daquele que, supondo saber, impõe, nem dos que, participando da realidade, praticam. Essa dicotomia seria a negação da práxis dialógica proposta pelo autor. Era na relação dialética entre os dois, isto é, numa práxis dialógica, que Freire e os nacionais da Guiné-Bissau se envolveriam, como indica o encerramento da segunda carta, em que ele afirma que “do diálogo entre vocês e nós, em torno da realidade com a qual teremos tido o nosso primeiro contato direto, nascerá, então, o programa mínimo que efetivará a nossa colaboração” (FREIRE, 2011b, p. 145).

Nessa relação que foi estabelecida entre Paulo Freire e Guiné-Bissau, o educador brasileiro reconhecia a humildade e a autonomia como importantes características observadas e parte da militância. A humildade era percebida pelo educador na atitude do povo da Guiné-Bissau em aceitar a ajuda autêntica oferecida por Freire e a sua equipe, assim como por não abrirem mão da sua autonomia, buscando participar verdadeiramente do processo de reconstrução do país (FREIRE, 2011). Essas qualidades não eram fruto de um idealismo, mas tinham na práxis seu nascedouro. Paulo Freire não parecia ter a intenção de “moralizar” a educação, separando-a da realidade na qual educadores e educandos relacionavam-se. Revelava o autor, na gênese de sua proposta, que “essas virtudes [...] não se aprendem em seminários nem são fabricadas em laboratórios [...] nelas que se forjaram na práxis da libertação em que o povo oprimido da Guiné foi o grande educador-educando” (FREIRE, 2011b, p. 221).

A humildade como condição fundamental para o diálogo tornou-se um aspecto reflexivo para Freire. O autor defende que o diálogo apenas se dá em um contexto de comunhão entre educador e educando, e isto só pode acontecer em uma concepção na qual seja reconhecida a do-discência, isto é, a possibilidade de todos ensinarem e aprenderem. Esta, na emergência da palavra verdadeira, própria, “[...] sustenta e cumpre uma lida solidária dos homens com o mundo” (AMATUZZI, 1989, p. 86). Dessa humildade, pode-se reconhecer o companheirismo entre educador e educando, em que o primeiro também busca libertar-se (FREIRE, 2005).

Essa humildade é fundamental para o último elemento que Freire aponta na teoria da ação dialógica, descrita em “Pedagogia do Oprimido” (2005), que é a síntese cultural. Nesta síntese, Freire reconhece o momento em que o povo se torna ator de sua própria ação, e a humildade das lideranças estaria no fato de, junto com o povo – e não se doando a ele ou subjugando-o –, a cultura emergir como produção própria (FREIRE, 2005).

Ao destacar o diálogo como Paulo Freire o reconhecia, afirma-se que tal prática é essencial característica do homem, daí o mesmo afirmar o diálogo como fenômeno humano cujo fundamento é a palavra; não é outra coisa senão a ação e a reflexão dos homens, por isso, práxis. (FREIRE, 2005). Para o educador, uma práxis verdadeira está ligada à palavra do sujeito no exercício de sua autonomia (CARVALHO; PIO, 2017).

A militância se fazia, para Freire, a identidade necessária para o trabalho revolucionário a ser realizado no país. Chabalgoity (2017), refletindo sobre a importância desta identidade, afirma que tal processo “implica construção de uma identidade militante que é aspecto formativo pois se forja na própria práxis, unindo a luta pela transformação da realidade à formação da identidade dos sujeitos coletivos que operam nessa mesma luta [...]” (p. 98). Freire parecia defender que tal formação de uma identidade militante desenvolvia-se no engajamento responsável entre ele e sua equipe e o povo da Guiné, pois, “como camaradas militantes comprometidos na mesma luta, com os mesmos objetivos, devemos também aprender esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo [...]” (FREIRE, 2011b, p. 224).

Essa ideia afastava o trabalho do destaque de um sujeito que “brilhantemente” resolve todas as situações. Na práxis dialógica, ao contrário, o trabalho coletivo é fundamental para a transformação. Neste último, é possível aceitar o erro, e não apenas aceitá-lo, como superá-lo sempre em coletividade. Por isso, defendia que não poderia haver, nas reuniões de discussão dos militantes na Guiné-Bissau, ocultamentos nem dos acertos nem dos erros. Para ele, o problema colocado para a equipe não era de serem “individualmente excelentes especialistas,

mas o de aprender a realizar, em equipe, o viável, cada vez mais corretamente” (FREIRE, 2011b, p. 224).

O erro, não escondido ou negado, demonstra que ninguém pode fazer algo sozinho. Por isso, na práxis dialógica, a necessidade de se reconhecer o inacabamento afirma a condição dialógica. O diálogo só ocorre na possibilidade de meu não-saber transformar-se em possibilidade de saber com o outro. Se, isolado no saber, o educador considera “dar conta de tudo”, perde-se o ser do diálogo e passa-se aos comunicados. É neste aspecto que, finalizando “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire afirma: “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo”. E sua defesa fundamental está justamente no inacabamento da existência humana. Deste inacabamento pode surgir a abertura para o diálogo, partindo da convicção de que “sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei” (FREIRE, 2011a, p. 132).

O inacabamento é uma condição existencial e destaca o ser como histórico e consciente dentro da realidade do mundo. No reconhecimento do que sabe e do que não sabe, o homem e a mulher se colocam como inconclusos. Isolados, não reconhecem seu inacabamento e desenvolvem uma visão precariamente totalizante do mundo. É por isso que o inacabamento faz parte da compreensão dialógica para Paulo Freire.

O trabalho de alfabetização na Guiné-Bissau também o levou a notar que a militância, enquanto práxis dialógica, está diretamente relacionada à politicidade de leitura e de escrita. Ao observar as diferenças entre os trabalhos desenvolvidos nas FARP e nas áreas urbanas, o educador reafirmava a importância de tal politicidade na alfabetização, principalmente quando o contexto é uma sociedade em processo de reconstrução. A identidade militante, para Freire, fazia parte do sucesso observado nas FARP. Entre os que estavam diretamente engajados na luta por libertação, a politicidade acontecia como parte dessa luta, na conscientização da opressão e da ação contra a mesma. Por isso, afirmava o educador,

Parece evidente que uma das razões fundamentais que esclarecem o avanço que se verifica nas atividades de alfabetização e pós-alfabetização no seio das FARP é o alto nível de consciência política de seus militantes. Consciência política forjada na longa luta de libertação (FREIRE, 2011b, p. 250).

Freire via que a luta pela libertação e pela reconstrução dava à escrita e à leitura outra razão de ser que nas áreas urbanas ainda não parecia ter sido assumida, que era “[...] a necessidade de aprenderem a ler e a escrever como uma forma de melhor servirem à reconstrução do país e não como um meio de instrumentar-se no sentido de satisfazer a

interesses individuais” (FREIRE, 2011b, p. 250). A clareza do papel da alfabetização e de seu valor entre aqueles que estavam engajados na reconstrução nacional fazia com que tais ideias tivessem significado concreto e essa concretude tornava os educadores militantes para uma sociedade nova, como Freire afirma dando eco às ideias de Amílcar Cabral:

o povo não luta por idéias, por coisas que estão na cabeça dos homens. O povo luta e aceita os sacrifícios exigidos pela luta, mas para obter vantagens materiais, para poder viver em paz e melhor, para ver sua vida progredir e para garantir o futuro de seus filhos. Libertação nacional, luta contra o colonialismo, construção da paz e do progresso – independência – tudo isso são coisas vazias e sem significado se não se traduzem por uma real melhoria das condições de vida (FREIRE, 2011b, p. 251).

A questão do analfabetismo, no meio das FARP, levou Freire a diferenciar o analfabetismo linguístico do político. Nas FARP, a alfabetização política era clara pela vivência dos homens e mulheres que lutaram pela liberação do seu povo. A ideia de militância, entre os revolucionários, era concreta na luta por um novo povo que se formaria na práxis. Por isso, tinham claro que usar armas não os tornava militantes, mas sim a reflexão crítica da prática realizada. Como Freire afirma:

As FARP se constituíram numa experiência que sendo militar foi sobretudo militante e em que, por isso mesmo, os seus participantes eram constantemente desafiados a pensar, a conhecer, a criticar e a criticar-se; a aprender de seus erros e de seus acertos. Este foi sempre o clima da luta (FREIRE, 2011b, p. 252).

Para ele, a assunção da militância era um aspecto fundamental nos resultados da alfabetização nas FARP, uma vez que era nela que o povo achava sentido e razão para aprender a ler e a escrever, para aprimorar seu conhecimento. A diferenciação entre analfabetismo político e linguístico repousa no fato de os militantes terem conhecimento de experiências vividas nas lutas contra os grilhões da colônia. Por isso, a militância era o lugar da curiosidade, da transformação e, na alfabetização, tais características cresciam e se fortaleciam. Daí que

Este sentido de militância, de compromisso, que inclui a curiosidade crítica, a necessidade de conhecer cada vez mais a realidade que se busca transformar, continua a caracterizar as FARP – e não poderia deixar de ser assim – no momento atual da vida nacional. Este sentido de militância, com tudo o que ele implica, se faz, afinal, um aspecto fundamental na compreensão dos resultados altamente positivos que se vêm obtendo no trabalho de alfabetização e de pós-alfabetização no seio das FARP (FREIRE, 2011b, p. 253).

Essa militância fazia com que a visão acerca da alfabetização fosse diferente nas FARP e nas áreas urbanas. Os motivos que levavam as pessoas a se interessarem por aprender a ler e a escrever eram fundamentais no resultado esperado. Paulo Freire entendia que a alfabetização era intencional e não um método mecânico a ser aprendido. Daí porque a militância realizada por alfabetizandos, alfabetizadores, organizadores e todos os demais envolvidos no processo era tão importante. Não se poderia olhar para a alfabetização sem levar-se em conta que o país passava por uma transformação relacionada à formação do educador como militante na prática a ser exercida por ele, uma vez que a

alfabetização e a pós-alfabetização sejam percebidas, facilmente, como um ato político e um meio de melhor servirem aos interesses coletivos, grande parte dos que têm procurado os Círculos de Cultura nas áreas civis, segundo os depoimentos que aí tivemos, vê a alfabetização como um instrumento para a solução de interesses individuais (FREIRE, 2011b, p. 254).

Por tudo isso, a identidade do educador, do ponto de vista da práxis dialógica, não pode ser outra senão a do militante. Aquele que, consciente de sua ação transformadora no mundo, assume o risco de lutar pela transformação na qual a educação está envolvida. Por essa razão, quanto mais envolvidos como militantes, reconhecendo-se como tais, mais iam

clarificando-nos em nossa prática política, lúcidos com relação ao em favor de quem e de que nos encontramos comprometidos, tanto mais somos capazes de ir vencendo as tentações individualistas que obstaculizam o trabalho em equipe. É enquanto militantes que nos fazemos muito mais do que simples especialistas. É a militância a que nos disciplina e nos move a procurar conhecer melhor a realidade em cujo processo de transformação e recriação nos achamos lado a lado com outros militantes, vigilantemente despertos quanto a possíveis ameaças (FREIRE, 2011b, p. 247).

Como Gutiérrez (1988, p.45) afirma, “Fazer da educação uma militância é, em primeiro lugar, questionar por meio da própria vida as estruturas caducas do sistema de ensino [...] e é, além disso, incrementar voluntariamente as contradições, visando a solução das mesmas”. Assumindo-se como militante, Paulo Freire pôde junto com os guineenses desenvolver profundas reflexões acerca do lugar que ocupava e de como a práxis dialógica podia ser melhor realizada por meio desse lugar. A militância, para Freire, “tem um ponto de partida ontológico que nutre uma radical posição dialética frente à história e à formação humana. Sua intencionalidade está na tomada de decisão frente à opressão, e pela transformação das estruturas sociais que são sua causa” (CHABALGOITY, 2017, p. 95), ou

seja, a militância na educação se relaciona com a transformação da realidade, com a práxis mesma; sem ela, a educação fica refém das estruturas que mantêm a opressão.

Na situação dialógica, os educandos saem do estado de coisas e, na pronúncia do mundo, reconhecem-se como sujeitos criativos. Por isso a importância do diálogo na luta política progressista (ZITKOSKI, 2006). É fundante uma reflexão mais profunda deste aspecto da pedagogia freireana. Sem o entendimento do diálogo, lutar se torna ativismo vazio, na própria afirmação de Paulo Freire. O povo da Guiné-Bissau, também refletindo junto com Freire, colocou-se defronte à responsabilidade e ao engajamento pela transformação do país que estava para ser construído. A militância, na sua implicação ética diante da realidade, se coloca como aspecto importante a ser pensado quando se observa a práxis dialógica na Guiné-Bissau.

4.3 A Alfabetização como Ato Criativo

A relação entre práxis dialógica e criatividade é colocada por Paulo Freire em sua discussão sobre o projeto a ser realizado na Guiné-Bissau. Ele entendia que o ser humano tinha potencialidades para desenvolvimento, o que chamava de *ser-mais*, termo que reporta à questão da criatividade do homem, uma vez que “a vocação para a humanização, segundo a proposta freireana, é uma característica que se expressa na própria busca do ser mais através da qual o ser humano está em permanentes procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si e do mundo” (ZITKOSKI, 2017, p. 369).

Freire entendia que o homem é vocacionado ontologicamente a criar e que uma educação problematizadora, que “se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (FREIRE, 2005, p. 83). É na existência como espaço criativo que o homem realiza-se enquanto criador e, enquanto cria, dialoga. A existência humana se dá na pronúncia do mundo e esta não é uma coisa dada aos homens, é algo construído socialmente por homens e mulheres. Daí que o diálogo tem um caráter histórico e social. Essa maneira de entender o mundo, como indicado por Carvalho e Pio (2017), pode ser apreendida como uma leitura marxista de Freire das onze “Teses contra Feuerbach”, principalmente da última, que compreende que os homens devem entender e mudar o mundo. Torres Novoa (2014) afirma que as leituras freireanas de Marx já estavam

começando a ganhar escopo a partir de “Educação como Prática da Liberdade”, que é obra próxima temporalmente das reflexões de Freire em “Pedagogia do Oprimido”.

Paulo Freire compreende que o mundo que o ser humano habita não é algo individual e solitário. O autor avança na sua definição de diálogo ao incorporar diretamente a ideia de alteridade, de encontro entre os homens. Logo, o reconhecimento do diálogo é uma condição existencial e comunitária que é conquistada (FREIRE, 2005). Nesse encontro, como aponta Gutiérrez (1988), a criatividade é um exercício humano inserido na questão do aprender, visto que “o homem constrói a si mesmo na autoexpressão criadora, transforma e constrói o mundo que o rodeia, aumentando e incrementando com ele seu próprio poder e sua vontade de autoafirmação” (p. 100).

É constante a crítica de Paulo Freire acerca da escola que reproduz, deposita e encerra o aprendizado a um ato mecânico e repetitivo. Em coerência a sua visão, na experiência da Guiné-Bissau o educador constantemente demonstrava que apenas com a criação *in loco* do processo é que a alfabetização seria genuinamente do povo daquele país. Como Gutiérrez também afirma, a criatividade pode ser considerada um ato revolucionário, visto que assim “a educação não seria mais a reprodução dos modelos, mas sim a invenção perene de formas educacionais muito mais de acordo com as necessidades de uma sociedade futura e imprescindível” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 101). Freire também reconhece uma “criatividade revolucionária” na alfabetização, pensando na sua experiência na Guiné-Bissau a partir de uma práxis dialógica que busca no contexto social dos alfabetizados os objetos a serem não apenas lidos, mas transformados. Nesse movimento de transformação, “cada vez mais se irá integrando a ‘leitura’ da realidade, na descodificação das codificações representadas em fotografias ou desenhos, com a leitura de textos em sua relação com o contexto e ambas estas leituras com a prática da escrita” (FREIRE, 2011b, p. 128). A criação é, para Paulo Freire, a forma materializada de uma práxis dialógica. Sua importância é destacada pelo autor em vista do contexto revolucionário que a Guiné-Bissau inspirava, reconhecendo a educação como ato criativo no qual os papéis de criação e recriação demandam protagonismo de seus atores (FREIRE, 2011b).

Daí, portanto, a problematização que o educador faz do uso de cartilhas. Essa questão, anterior à Guiné-Bissau, reaparece na experiência que Freire realizava com os guineenses. Já em “Educação como prática da liberdade”, ele esclarece sua “descrença inicial” com relação às cartilhas, dizendo que, por mais que tentassem evitar, estas

Terminam por doar ao analfabeto palavras e sentenças que, realmente, devem resultar do seu esforço criador. O fundamental na alfabetização em uma língua silábica como a nossa é levar o homem a apreender criticamente o seu mecanismo de formação vocabular, para que faça, ele mesmo, o jogo criador de combinações. Não que sejamos contra os textos de leitura, que são outra coisa, indispensáveis ao desenvolvimento do canal visual-gráfico, e que devem ser em grande parte elaborados pelos próprios ‘participantes’. Acrescentemos que a nossa experiência se fundamenta no aprendizado da informação através de canais múltiplos de comunicação (FREIRE, 2014a, p. 146).

Nota-se que o problema fundamental no uso das cartilhas, para Paulo Freire, era a relação que estas estabeleciam com a criatividade do alfabetizando, negando-a. Na Guiné-Bissau, Freire busca esta discussão e a incorpora à práxis dialógica. Para ele, se confinada às cartilhas, toda a aprendizagem ficaria sob o discurso da mesma e não no diálogo dos que estão usando-a. Deixa-se, portanto, o ato criador tornar-se ato repetidor, sem práxis, reforçando uma atitude passiva e receptiva, incoerente com o caráter criador do ato gnosiológico (FREIRE, 2011b). A alfabetização defendida por Paulo Freire repousa sob a consciência de que os alfabetizandos têm potencialidade de criar a partir do momento em que se entendem como seres históricos. Que eles se afirmassem como tais era, para o educador, um imperativo na concepção criativa da educação, com o qual “impõe-se que os alfabetizandos percebam ou aprofundem a percepção de que o fundamental mesmo é fazer história e por ela serem feitos e refeitos e não ler estórias alienantes” (FREIRE, 2011b, p. 38).

Essa consciência da potencialidade dos alfabetizandos remete à ideia de fé nos homens que Freire defende em “Pedagogia do Oprimido”. Para ele, sem fé não há diálogo: “A fé no homem é um dado a priori do diálogo [...] O homem dialógico tem fé no homem antes de se encontrar diante dele” (FREIRE, 2005, p. 93). Tal fé repousa na afirmação da potência criativa que existe na humanidade. Porém, o autor explica que essa fé não é ingênua, pois sabe que essa potência pode ser alienada. A fé nos homens “aparece a ele [...] como um desafio ao qual tem que responder” (FREIRE, 2005, p. 94). Esse desafio, para Freire, é substanciado por uma esperança ativa, crítica: “Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2005, p. 95).

Freire entendia que os alfabetizandos tinham conhecimentos válidos e necessários para uma alfabetização relevante. Por isso, insistia na “valorização [...] da sabedoria popular que envolve a atividade criadora do povo e revela os níveis de seus conhecimentos em torno da realidade” (FREIRE, 2011b, p. 39). E na postura dialógica com os alfabetizandos nos Círculos de Cultura, o animador se encontraria com o povo sob o ato de conhecer, realizando com ele como e o que conhece (FREIRE, 2011b). A alfabetização era reconhecida por Paulo Freire como um processo global, nunca um objeto em si mesmo, em que a criatividade se

manifestava nas diversas relações com outros campos de atuação como a saúde, por exemplo. Por isso, não era possível tomar a alfabetização como dado em si, mecanicamente compreendida, mas “como um ato político, diretamente associado à produção, à saúde, ao sistema regular de ensino, ao projeto global de sociedade a ser concretizado” (FREIRE, 2011b, p. 23).

A ideia de uma revolução passava, necessariamente, pela transformação da sociedade – seus meios econômicos e sociais. Por isso, a criatividade da práxis dialógica não se restringe aos educandos, mas perpassa todo o processo da educação (e não apenas a educação, mas a sociedade como um todo). Freire compreendia que a relação entre os sistemas educacionais e a sociedade num aspecto global se dava de maneira dialética (FREIRE, 2011b). Por tal relação, a alfabetização está necessariamente ligada à vida social: “A alfabetização de adultos, como a educação em geral, não pode superpor-se à prática social que se dá numa certa sociedade, mas, ao contrário, deve emergir dessa prática, enquanto uma das suas dimensões” (FREIRE, 2011b, p. 46).

Ao tratar de assuntos teóricos, Freire não deixa de remeter à prática e de estimular os próprios educadores da Guiné a reinventarem o método, afirmando que deveriam recriar tudo aquilo que era oferecido, dada a gama de problematizações que poderiam ser feitas nessa área, no interior da experiência deles. (FREIRE, 2011b). A práxis dialógica confrontava o dogmatismo teórico, desistindo de qualquer tipo de “palavras últimas”.

É nessa relação dialógica, cuja práxis é objeto fundamental – práxis dialógica – que Freire compreende a cultura do povo preparado para a luta de libertação, isto é, “um fato cultural e fator de cultura” (FREIRE, 2011b). Para ele, significava colocar a prática como desafio “através da reflexão crítica sobre a sua própria atividade prática, portanto sobre as finalidades que a motivam, a organizar seus achados, superando, assim, a mera opinião sobre os fatos” (FREIRE, 2011b, p. 40). A criatividade é, pois, objetivo coerente da práxis revolucionária. Para Freire (2011b), é na criação que o alfabetizando pode problematizar melhor seu conhecimento praxiológico: “O conhecimento do conhecimento anterior, a que os alfabetizandos chegam ao analisar a sua prática no contexto social, lhes abre a possibilidade de um novo conhecimento” (p. 39).

Ao relatar sobre como tinha observado o trabalho dos primeiros Círculos de Cultura já realizados na Guiné-Bissau, Freire (2011b, p. 44) reconhece que “alfabetizandos e animadores, se achavam engajados num trabalho preponderantemente criador”. O que seriam os Círculos de Cultura? Na prática de alfabetização, como entendida por Freire, os educandos mesmos buscavam na sua realidade, junto com o animador do Círculo, elementos que o

levavam a compreender melhor o mundo e, a partir de então, entrar na grafia e na leitura da palavra; esta, ao mesmo tempo em que lida e escrita, é vivida na realidade. Paulo Freire decidiu chamar de “Círculo de Cultura” como um manifesto contra a burocratização da criatividade na escola bancária, tal como o mesmo esclarece:

De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, pareceu-nos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa) contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente ‘doadoras’, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos ‘pontos’ e de programas alienados, programação compacta, ‘reduzida’ e ‘codificada’ em unidades de aprendizado (FREIRE, 1967, p. 102).

Os Círculos de Cultura eram lugares de manifestações criativas alimentadas por uma práxis dialógica “fundamentados em uma proposta pedagógica, cujo caráter radicalmente democrático e libertador propõe uma aprendizagem integral, que rompe com a fragmentação e requer uma tomada de posição perante os problemas vivenciados em determinado contexto [...]” (DANTAS; LINHARES, 2014, p. 73). Tanto os alfabetizandos quanto os educadores se engajariam na leitura e compreensão do mundo, de maneira não-hierárquica, já que o educador, nesta forma de fazer, é alguém que anima, que junto com o grupo busca os “fonemas da alegria” (FREIRE, 2014a).

A criatividade foi uma marca que chamou a atenção de Freire ao observar os Círculos em funcionamento, como o mesmo relata no caso do professor que, ao entrar na sala para trabalhar a palavra geradora “limpeza”, a dramatiza com o uso de uma vassoura com a qual varre a sala:

Um deles, por exemplo, chega ao local do Círculo de Cultura, cumprimenta os camaradas alfabetizandos e começa, em seguida, a varrer, com uma vassoura rústica, a sala toda. Pacientemente, fazia que sua vassoura passasse de um canto a outro. Às vezes, detinha-se, curvava-se para olhar sob os bancos em que, sentados, os alfabetizandos começavam já a revelar sinais de inquietação. Não podiam compreender a razão de ser do comportamento do animador, a insistência com que ia e vinha com sua vassoura, limpando o que lhes parecia já limpo. Em certo momento, um deles, expressando o estado de espírito dos demais, disse: "Camarada, quando começamos a nossa ‘aula’?" “A ‘aula’ começou desde que cheguei”, respondeu o animador, perguntando em seguida: "que fiz eu até agora?" "A limpeza da sala", disseram. Dirigindo-se, então, ao quadro negro improvisado, escreveu, lentamente, o animador, a palavra Limpeza e disse: “exatamente, limpeza é a palavra geradora que estudaremos hoje”. (FREIRE, 2011b, p. 44).

No relato, pode-se perceber como a ideia da práxis dialógica toma forma no que Freire chama de “imaginação criadora”. O encontro entre animador e alfabetizandos é movido pela curiosidade, pela impaciência, pela pergunta sobre o início da ‘aula’ que já estava acontecendo. Nesse sentido, Freire entendia que a práxis é também arte, visto que “o educador é um político e um artista, que se serve da ciência e das técnicas, jamais um técnico friamente neutro” (FREIRE, 2011b, p. 45).

Chama a atenção também o uso do corpo mesmo na alfabetização. A criatividade, nessa práxis dialógica, assume a corporeidade como parte do processo de alfabetização. A mão que escreve, o olho que vê, a boca que fala não são partes separadas da história que o corpo inteiro carrega e que, criativamente, é expressada na pronúncia da própria palavra, sendo esta um ato autoral. A Guiné-Bissau, na sua luta por libertação, já afirmava tal ato criativo, e Freire assume que sua participação seria de continuidade. Continuidade, com a Guiné-Bissau, “do esforço formidável que seu povo começou a fazer, há muito, irmanado com seus líderes, para a conquista de sua palavra”. (FREIRE, 2011b, p. 140).

Freire sente que a corporeidade é constituição da palavra na Guiné, já que “na África, a palavra é também para ser vista, envolvida no gesto necessário” (FREIRE, 2011b, p. 95). A práxis dialógica é a unidade da palavra com o corpo, da forma com o conteúdo e, como vivenciado pelo autor, era possibilidade de produção de conhecimento, como anuncia em rodapé de uma das suas cartas: “Refiro-me ao possível potencial que a mímica, como expressão corporal, possa ter em culturas em que o corpo não foi submetido a um intelectualismo racionalizante” (FREIRE, 2011b, p. 168). Ao relacionar as possíveis formas de codificação realizadas nos Círculos de Cultura, Freire relaciona a mímica junto às formas pictográficas e gráficas, reconhecendo que o corpo, na práxis dialógica, é campo do aprender.

Tendo em vista que a práxis dialógica defendida por Freire é criadora, nota-se que na experiência registrada pelo autor na Guiné-Bissau, tal criatividade afirmava o sujeito que aprende, ampliando sua compreensão do mundo. O projeto a ser realizado, o da alfabetização de adultos, partiria da premissa de uma práxis dialógica. E, como tal, assume-se a criatividade como potência revolucionária. O ato de aprender a ler e escrever, dentro desta perspectiva, transcende a mecânica memorização. Reconhece que o humano, enquanto lê e escreve, ocupa seu lugar de criador intencional no mundo com os outros:

Por isso, também, não é um ato neutro, é assunção de uma vontade, de um quefazer que é político: Alfabetização de adultos que, numa perspectiva libertadora, enquanto um ato criador, jamais pode reduzir-se a um quefazer mecânico, no qual o chamado alfabetizador vai depositando sua palavra nos alfabetizandos, como se seu

corpo consciente fosse um depósito vazio a ser enchido por aquela palavra (FREIRE, 2011b, p. 140).

A alfabetização, partindo da práxis dialógica, é processo criativo porque “numa perspectiva libertadora, ela há de ser sempre um ato criador, em que o conhecimento livresco cede seu lugar a uma forma de conhecimento que provém da reflexão crítica sobre uma prática concreta de trabalho” (FREIRE, 2011b, p. 181). Essa criatividade reafirmava a condição do homem diante do mundo, como sua ação de transformar a realidade é pedagógica e política e, por isso, manifestação da “relação dialética entre o contexto concreto em que tal prática se dá e o contexto teórico, em que a reflexão crítica sobre aquele se faz” (FREIRE, 2011b, p. 181).

O projeto de alfabetização incentivado por Freire não era apenas a possibilidade de leitura, mas de uma ação criadora em que o educando tomasse ciência da sua capacidade criativa; um processo no qual o alfabetizando “desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reinvenção” (FREIRE, 2014a, p. 137). Para que o educando pudesse desenvolver tais características, Paulo Freire entendia que três passos fundamentais deveriam ser organizados: um método ativo, dialogal, crítico e criticizador; a modificação do conteúdo programático; o uso de técnicas como redução e codificação (FREIRE, 2014a). O diálogo, então, é estruturado como fundante para a alfabetização freireana.

A potencialidade criativa da práxis dialógica poderia ser negado, até de forma não intencional, pelos animadores dos Círculos. Diante de um entendimento elitista do conhecimento, no qual o educador estaria nos Círculos para alfabetizar aqueles em condição de analfabetismo, era pouco provável identificar potência naqueles que, vistos dessa forma, nada sabem. A práxis dialógica conflitua com essa visão, e o próprio Freire reconheceu essa armadilha ao descrever seu espanto diante do desenvolvimento das discussões nos Círculos de Cultura que observava:

No decorrer de minha prática é que percebi a origem da surpresa que me assaltava, nos começos dela, diante das posições críticas que operários desescolarizados assumiam na análise de temas, até então para mim considerados como exclusividades de universitários. Minha surpresa tinha sua origem na minha posição de classe, agravada por minha formação universitária, talvez dissesse melhor, por meu treinamento universitário elitista (FREIRE, 2011b, p. 205).

Essa defesa da criatividade como forma da práxis dialógica pode ser identificada na própria assunção de Freire como educador. A afirmação do autor de que foi na “surpresa” das

posições críticas dos operários que reconheceu a sua posição de classe e seu elitismo aponta para a necessária reflexão sobre certo tipo preconceito que poderia estar agindo, direta ou indiretamente, na prática dos educadores. Alguns poderiam conceber os trabalhadores como tendo uma predisposição natural a afastar-se do que consideravam teoria, criticando, assim, os trabalhadores, e não a teoria, que desse ponto de vista não é criada, mas copiada; na compreensão advinda de tal preconceito, não é possível ao sujeito em condição de analfabetismo algo teorizar. Citando o exemplo de Amílcar Cabral, Freire defende que a criatividade é forma fundamental da práxis dialógica realizada (e realizável) a partir de uma educação libertadora:

Amílcar Cabral, em verdadeiros seminários de capacitação para militantes, analisou temas de alta relevância teórico-prática, de maneira realmente concreta e objetiva [...] falou do que fazia. Daí jamais se tivesse admitido como possuidor exclusivo da verdade e do conhecimento revolucionário que ele devesse, no máximo num gesto momentâneo de desprendimento, oferecer como presente, a seus camaradas camponeses [...] como todo verdadeiro revolucionário, Cabral foi sempre um educador-educando do seu povo, de quem era, ao mesmo tempo, por isso mesmo, um aprendiz constante (FREIRE, 2011, p. 204).

A criatividade reconhecida nos Círculos, entre seus participantes, afirmava a potência criadora e a capacidade de aprender e ensinar de cada um daqueles que, provavelmente, achavam ser menos por não ler ou escrever. Como se pode notar na transcrição que Freire faz da fala de um dos participantes dos Círculos de Cultura: “nós não sabíamos que sabíamos. Agora, não só sabemos que sabíamos, mas sabemos que podemos saber mais” (FREIRE, 2011b, p. 119).

Nos cadernos de alfabetização construídos juntamente com os educandos nas regiões centrais da Guiné-Bissau, a criatividade também estava presente como forma de práxis dialógica na alfabetização. Paulo Freire dizia que entre as palavras geradoras eram colocados espaços em branco, um “convite à criatividade dos alfabetizandos” (FREIRE, 2011b). Estes espaços em branco constituíam uma lacuna necessária aos alfabetizandos para exercício de sua potência criadora (FREIRE, 2011b) na relação com a leitura e a decodificação da realidade. Para o autor, era dessa forma que a alfabetização, numa perspectiva revolucionária, se tornava ato de conhecimento, afirmando os sujeitos do ato de aprender (FREIRE, 2011b).

Esse ato de conhecimento também é um ato dialógico. Ao relatar sobre a construção de um caderno de cultura popular na Guiné-Bissau, Freire demonstra que a criatividade a ser desenvolvida pelos leitores dos cadernos mostrava-se capaz de criar um diálogo crítico ao redor da sua vivência, das coisas mesmas da sua realidade, como fragmentos de jornais ou

palavras de ordem do partido, que se tornavam material a ser estudado: “Esse material, recolhido pelos alfabetizandos e pelo animador, após lido, seria objeto, na reunião de círculo, da análise de todos” (FREIRE, 2011b, p. 128). Leitura e escrita, codificação e decodificação eram processos vistos pelo autor dentro de um contexto criativo e dialógico, isto é, como práxis dialógica.

A alfabetização, principal objetivo da contribuição de Freire no país africano, necessariamente passaria pela criatividade enunciativa da própria palavra. A práxis à qual Freire se oferece conjuntamente com a Guiné-Bissau principia tendo como fundamento o que o autor defende durante toda sua elaboração teórico-metodológica, isto é, que a alfabetização de adultos é um ato criativo sem jamais se reduzir a repetições mecânicas: (FREIRE, 2011b).

Para a realização do projeto de alfabetização na Guiné-Bissau, seria necessária a elaboração de seminários de capacitação. Freire entendia que tal capacitação tinha como objetivo discutir a postura ideológica dos educadores diante dos educandos (FREIRE, 2011b). Nesses seminários, a práxis se fazia fundamento da preparação dos educadores. A instalação dos Círculos de Cultura, para Freire, seria realizada durante a formação dos alfabetizadores e não após. Isso para que o contato entre alfabetizadores e alfabetizandos propiciasse uma práxis dialógica radical, isto é, que “desde o começo, os alfabetizandos seriam chamados a assumir o papel de sujeitos no processo de sua aprendizagem em que eles, igualmente, ensinavam algo” (FREIRE, 2011b, p. 153). Já na formação, Paulo Freire compreendia a necessidade de se reconhecer a criatividade, visto que, no contato entre alfabetizadores e alfabetizandos, o processo de aprendizagem era mútuo e se dava na unidade entre teoria e prática. Nessa atividade reflexiva, a avaliação da prática seria parte da capacitação. Mas não qualquer tipo de avaliação. Freire reconhecia que a avaliação possibilitava novas formas de ver o mesmo objeto e, por isso, estimulava a realização de seminários avaliativos. Estes seminários, como já afirmado, tinham propósitos coerentes com a posição progressista de Paulo Freire. O educador via que eles se constituíam em oportunidade de exercer a criatividade (FREIRE, 2011b).

Além da criatividade, nos seminários avaliativos havia oportunidades dialógicas. A avaliação pode ser, dentro das discussões pedagógicas, ponto de profunda divergência. Na práxis dialógica que Paulo Freire experimentou, todavia, ela era vista como possibilidade de desenvolvimento. A avaliação com a participação dos alfabetizandos estabelecia um diálogo avaliativo, visto que a alfabetização era um processo praxiológico, no qual poderiam

Ser analisados e discutidos certos desvios autoritários de uns coordenadores, como certos desvios espontaneístas de outros. [...] Estes seminários de avaliação poderiam contar, também, com a presença de grupos de alfabetizandos. Sua presença neles se justifica por duas razões básicas. De um lado, porque, em tais seminários, se discute uma prática em que eles se acham envolvidos como sujeitos, tanto quanto os coordenadores; de outro, porque através destas reuniões podem aprofundar sua formação (FREIRE, 2011b, p. 177).

A avaliação, no interior da práxis dialógica, incentivava a participação tanto dos alfabetizadores como dos alfabetizandos, evitando, assim, a hierarquização dos que avaliam e os que são avaliados ou do que não tem importância na avaliação. A práxis dialógica é tratada na educação como um todo, e não apenas em alguns momentos. Vê-se que a formação de novos quadros partiria da participação nas avaliações, sendo que esses atores já estariam engajados na proposta revolucionária.

A postura de Paulo Freire diante de sua participação visava incentivar nos seus companheiros a criatividade que acreditava ser parte do processo que estava sendo gerado. As sugestões e reflexões do autor não eram por ele encaradas com dogmatismo, mas intentavam a abertura e a criação: “Vocês não podem, mas devem recriar o que tem sido feito no campo da alfabetização de adultos, onde há um mundo de coisas a serem pensadas e repensadas” (FREIRE, 2011b, p. 164). Quando falava das codificações a serem realizadas, Freire incentivava que os alfabetizandos mesmos as criassem, tendo na criatividade a base para a discussão (FREIRE, 2011b).

A criatividade assumida no processo de alfabetização contrapunha-se ao conhecimento livresco, conteudista, antagônico à proposta do autor. Como ele mesmo expõe, “numa perspectiva libertadora, ela [a alfabetização] há de ser sempre um ato criador, em que o conhecimento livresco cede seu lugar a uma forma de conhecimento que provém da reflexão crítica sobre uma prática concreta do trabalho” (FREIRE, 2011b, p. 181). A questão avaliativa não era colocada de lado pelo educador. Sua crítica, todavia, estava no tipo de avaliação que seria feita, com quais objetivos e envolvendo quais atores. Via que “uma ação em que A e B avaliam juntos uma prática dada ou dando-se, em função de certos objetivos, sobretudo políticos, que iluminam a prática avaliando-se para que, assim, possam na próxima prática ser mais eficientes [...]” (FREIRE, 2011b, p. 224). A avaliação realizada na Guiné-Bissau nascia fundada na práxis dialógica.

A criatividade como práxis dialógica também era reconhecida por Freire na relação que o mesmo tinha na composição e transmissão das cartas que escrevia ao povo da Guiné-Bissau. Ele mesmo afirma na 14ª carta que “no fundo, ler profundamente uma carta é reescrevê-la” (FREIRE, 2011, p.221). Para além das próprias cartas, essa relação do educador

aparece numa sugestão que faz para que os textos produzidos nos Círculos de Cultura fossem utilizados como provocação para criação. Sendo publicados nos jornais de circulação popular, os alfabetizados se reconheceriam autores criativos de conhecimento que iria, nos Círculos de Cultura, ser objeto de análise e discussão (FREIRE, 2011b).

Como forma da práxis, a criatividade era defendida pelo autor como antítese de um pensamento burocratizado e estranho à práxis humana. Para ele, “numa educação como esta, o que se pretende é o exercício de uma reflexão crítica, aprofundando-se cada vez mais sobre a maneira espontânea como os seres humanos ‘se movem’ no seu mundo” (FREIRE, 2011b, p. 229). Paulo Freire entendia a práxis como chave da atividade do educador junto com a população, dado que compreendia que a educação só poderia estar a serviço da transformação, como afirma:

Importa-nos, pois, a educadores e educandos militantes, enquanto sujeito que nos ‘movemos’ no mundo, assumir o papel de sujeitos conhecedores do mundo que transformamos e nos movemos. Importa-nos, fundados na análise crítica de nossa prática, ir alcançando um conhecimento cada vez mais rigoroso da realidade em transformação (FREIRE, 2011b, p. 231).

Na criatividade, o homem se reinventa e, conjuntamente, pode reinventar a rede de relações que estabelece. Gutiérrez (1988, p. 101) vê que “um ambiente de liberdade, espontaneidade e expressividade gera necessariamente novas redes de inter-relações pessoais e de comunicação horizontal entre todos os participantes do processo”. A criatividade, assim, tem caráter dialógico, visto que a comunicação se estabelece horizontalmente, como Freire propunha na sua teoria da ação dialógica. A criatividade que defendida por Freire nascia da proposta de práxis dialógica, sendo possível seu reconhecimento diante de ação-reflexão-ação: “a militância correta, que demanda a unidade dialética entre a prática e a teoria, a ação e a reflexão, a que nos estimula a criatividade, contra os perigos da burocratização e da rotina” (FREIRE, 2011b, p. 248).

Entendida a partir da práxis dialógica, a criatividade assume *status* mais profundo do que o de uma capacidade humana, sendo reconhecida como ato revolucionário. Paulo Freire, tendo na criatividade uma forma de práxis dialógica, assumia o “potencial humano para a criatividade e a liberdade no interior de estruturas político-econômico-culturais opressoras” (GERHARDT, 1996, p. 168). Criar faz parte do estar no mundo do homem e, a educação, assumindo-se revolucionária, abre espaço para que o homem e a mulher, diante da realidade, em contato, sejam capazes de, com o outro e com o mundo, construir uma realidade diferente.

4.4 Conflito no Campo da Linguagem

Como anteriormente citado, o conflito foi uma das formas da práxis dialógica de Paulo Freire na Guiné-Bissau. Apresentada assim, a ideia de diálogo em relação com o conflito pode, em um primeiro momento, parecer contraditória. Todavia, Paulo Freire mesmo reconheceu a oportunidade que o conflito poderia colocar para a práxis dialógica. Em “Pedagogia: Diálogo e Conflito” (1986), Freire defende que seu entendimento de diálogo não prescinde do conflito, não sendo este seu antagônico, mas reconhece que

No fundo, a pedagogia do conflito é dialógica, assim como o diálogo se insere no conflito. Por que isso? Por que não é possível diálogo entre antagônicos. Entre estes, o que há é conflito. Mas, a pedagogia do conflito não pode prescindir do diálogo, do diálogo entre os iguais e os diferentes que participam da luta, ou do grito, para botar abaixo o poder que nega a palavra (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1986, p. 123).

Ao analisar a militância como forma de práxis dialógica, citamos que Freire reconhecia que seu trabalho na Guiné-Bissau era um trabalho militante junto com os nacionais. Por isso é possível falar do conflito como forma da práxis dialógica: Freire e o povo da Guiné-Bissau não eram antagônicos, mas estavam na mesma luta. Por essa condição, a de unidade na luta, o conflito pôde aparecer e ser desenvolvido pelo autor. Como Moacir Gadotti, em prefácio de “Educação e Mudança” (FREIRE, 1979), afirma,

O diálogo de que nos fala Paulo Freire não é o diálogo romântico entre oprimido e opressor, mas o diálogo entre os oprimidos para a superação de sua condição de oprimido. Esse diálogo supõe e se completa, ao mesmo tempo, na organização de classe, na luta comum contra o opressor, portanto, no conflito (p. 13).

A questão linguística foi, possivelmente, o ponto de maior conflito entre Freire e o comissariado da Guiné-Bissau, perpassando a própria temporalidade da experiência no país e redundando em diversas reflexões em outros escritos e falas de Paulo Freire. Todavia, não era uma questão inédita, uma vez que em “Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra” (2015) Freire trata do interesse pelos “temas do significado, dos signos linguísticos e da necessidade real da inteligibilidade dos signos linguísticos entre sujeitos conversando entre si para que ocorresse uma autêntica comunicação” (FREIRE; MACEDO, 2015, p. 199). Essa questão, portanto, já compunha a própria biografia do autor: um Freire com interesse na língua, na sintaxe e na gramática, interesses do professor de português que era. Todavia, o

contato com Elza e as experiências de trabalho no SESI deslocaram essa preocupação para algo além da sintaxe. Freire reconheceu a eminência política da linguagem e construiu seu projeto pedagógico a partir desse conceito. Como ele afirma “Eu sempre digo: não é possível ver o problema linguístico em si mesmo, que se esgote na análise linguística” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 38).

As proposições de Freire acerca da alfabetização encontradas em “Pedagogia do Oprimido” afirmam a conotação política que a alfabetização possui, conotação esta que fica aparente no binômio dialético opressor-oprimido defendido pelo autor. Faundez (1994), analisando a questão da leitura e da escrita no contexto africano, também remete a este binômio quando diz: “[...] A alfabetização e a educação na África e na América Latina só podem ser compreendidas nas contradições históricas de colonização e descolonização, dependência e independência” (p. 26). Na Guiné-Bissau, este assunto voltou a ser destacado, dada sua importância em sua relação com a complexa sociedade em reconstrução que era a Guiné-Bissau, lidando com o jugo simbólico que a colonização deixara na forma de tratar a língua no território guineense. Para Paulo Freire, este era um conflito necessário, já que

A sociedade que, superando o seu estado de dependência colonial, procurar refazer-se revolucionariamente, como é o caso de Guiné-Bissau, não pode escapar, realmente, ao equacionamento de seu problema linguístico. Problema que já estava posto na etapa mesma da luta por sua libertação (FREIRE, 2011b, p. 2019).

O PAIGC, inspirado em algumas colocações de Amílcar Cabral, afirmava o português como língua oficial de alfabetização. Em diálogo com Donaldo Macedo, Freire relata sobre um texto publicado no jornal *No Pintcha*, importante meio de transmissão das ideias de Amílcar Cabral. Neste, um dia após Freire apresentar sua opinião ao presidente do país sobre a questão linguística, foi publicada uma afirmação de Amílcar dizendo que o português era o mais belo presente deixado pelos colonizadores.

A opinião de Freire, expressa anteriormente à publicação do jornal *No Pintcha*, vinha da observação que o presidente havia feito sobre dores de cabeça ao falar em português. Para Freire, isso tinha a ver com a própria “forma de ser” do presidente, uma vez que sua forma de pensar não era portuguesa. Embora falasse português muito bem, Freire apontou a ele que “[...] sua estrutura de pensamento, que se ocupa do modo como o senhor fala e se expressa, não é portuguesa” (FREIRE; MACEDO, 2015, p. 125). Para Freire, a língua crioula, e não a portuguesa, era representante ontológica do povo africano, já que essa língua tinha uma estrutura propriamente africana (FREIRE; GUIMARÃES, 2011). Porém, o presidente, assim

como as lideranças da Guiné-Bissau, discordavam do educador e, no jornal publicado, pareciam mandar um recado a ele: “Meu camarada Paulo Freire, gostamos muito de você, mas não se meta nesse negócio de língua em nosso país. O próprio Amílcar Cabral disse que a língua portuguesa foi um belo presente dos colonizadores” (FREIRE; MACEDO, 2015, p. 125).

A opinião de Paulo Freire sobre a língua era coerente a sua defesa de que esta é a manifestação genuína da cultura, uma vez que “a língua é parte tão importante da cultura que, ao rejeitá-la, a repropiciação da própria cultura torna-se uma ilusão revolucionária” (FREIRE; MACEDO, 2015, p. 137) e, na Guiné-Bissau, era fonte de resistência na luta pela libertação. Refletindo sobre as populações rurais na sua luta por libertação, na sua diferença em relação ao contexto urbano, em que “vivendo sob e em volta do poder colonial, se entregaram à cultura e a língua dominante” (FREIRE, 2011b, p. 218), Freire afirmava que os guineenses das áreas rurais, “acastelados em sua riqueza cultural [...] preservaram sua língua. Língua com que não apenas se comunicavam, mas também se defendiam da alienante agressão colonial” (FREIRE, 2011b, p. 219). Já desde o período de luta pela independência, Freire apontava que o crioulo tinha papel na unidade nacional (FREIRE, 2011b). Ao tratar da alfabetização almejada na Guiné, Freire retoma a sua concepção de alfabetização ao afirmar que esse é um processo político emancipador antes de ser um mecanismo aprendido. Para o autor

As experiências revelam também que nem sempre o fundamental, num trabalho de educação popular, é ensinar a ler e escrever palavras, mas o fundamental é ‘ler’, ‘reler’ e ‘reescrever’, com aspas, a realidade. Isso é desenvolver uma compreensão crítica do próprio processo histórico, político, cultural, econômico e social em que as massas estão inseridas [...] em qualquer hipótese em que haja um processo de alfabetização, a leitura da realidade se impõe, se a opção política é libertadora (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 61).

A luta pela libertação passava pela afirmação de uma língua nacional que, para Freire, parece não poder ser outra senão o crioulo, entendido por Freire como “língua de guerra”, (FREIRE; GUIMARÃES, 2011). Nesse período, o crioulo “conheceu grande expansão durante as lutas de libertação. A mensagem política dos revolucionários era transmitida em crioulo e essa sua função emprestou-lhe a aura de língua da unidade nacional [...]” (AUGEL, 2006, p. 71). A língua nacional seria, para o educador, a possibilidade da reconquista não apenas do território geográfico da Guiné-Bissau, mas da própria afirmação da africanidade daquele país, pois “falar a sua palavra” era recriar a realidade vivida e isso não poderia ser

feito na língua do colonizador, mas sim na afirmação de que a libertação do povo se daria na reconquista da sua palavra, em que este tem

O direito de dizê-la, de ‘pronunciar’ e de ‘nomear’ o mundo. Dizer a palavra enquanto ter voz na transformação e recriação de sua sociedade: dizer a palavra, enquanto libertar consigo sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador (FREIRE, 2011b, p. 217).

Neste contexto, Augel (2006) defende que a Guiné-Bissau deveria ser indicada como lusográfica, e não lusofônica, visto que a língua mais falada, mesmo pelas elites locais, é o crioulo. É interessante a distinção entre a oralidade e a escrita na prática do país, mostrando suas singularidades. A língua crioula tinha forte existência no seio familiar e nas situações informais, nas quais o crioulo alcançava até 90% da população; ainda hoje continua sendo a língua mais falada (algumas vezes, a única falada) no país. (AUGEL, 2006). Esse é um dado importante para entender a opinião de Paulo Freire, que defendia a alienação da língua portuguesa da realidade do povo da Guiné, já que a língua nada tinha a ver com a prática social do povo, e, observando a prática destes, notava-se que

Na sua experiência cotidiana, não há um só momento, sequer, em que a língua portuguesa se faça necessária. Nas conversas em família, nos encontros de vizinhos, no trabalho produtivo, nas compras no mercado, nas festas tradicionais, ao ouvir o camarada presidente, nas lembranças do passado. Nestas, o que deve estar claro é que a língua portuguesa é a língua dos ‘tugas’, de que se defenderam durante todo o período colonial (FREIRE *et al*, 1980, p. 99).

A inclusão do português como língua nacional e, por isso, a língua a ser utilizada para a alfabetização, parecia incoerente ao projeto revolucionário do país. A defesa de Freire era de que a utilização do português transmitia uma ideia errada de como a reconstrução da sociedade guineense se realizava, pois “era necessário dizer ao mundo que a Guiné não [iria] fazer a seu próprio povo aquilo que nem mesmo os colonizadores portugueses puderam fazer. Ou seja, que não [iria] tentar erradicar as línguas nacionais e impor o português [...]” (FREIRE; MACEDO, 2015, p. 129). O crioulo estava no uso social do povo e, com a imposição do português, notou-se certa “ambiguidade”,

uma vez que o crioulo continua a não ser aceito como a língua de ensino nas escolas. A primazia da língua guineense não significa monolinguismo e é sempre bom de novo lembrar que o crioulo é a língua urbana da Guiné-Bissau, enquanto nas zonas rurais continua viva a língua étnica predominante (AUGEL, 2006, p. 73).

A imposição de uma língua, principalmente a colonizadora, em detrimento das línguas nacionais calava o povo naquilo que lhe era próprio, ferindo a própria ideia de politicidade que o crioulo tinha adquirido durante as lutas pela libertação. A ausência de diálogo, deve-se lembrar, na concepção freireana é mais do que ausência de resposta, uma vez que “o mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico” (FREIRE, 2014a, p. 94). E como reconstruir uma sociedade criticamente usando a língua que não faz parte da existência do povo? A ideia de mutismo aparece como o contrário do diálogo enquanto “fala autêntica” O mutismo, em Freire, não é necessariamente a ausência de fala. É, na verdade, a ausência de uma palavra própria, autêntica do emissor da mesma: “O mutismo em relação a sua palavra não significa evidentemente que nada era dito ou que a pessoa ou as pessoas não falassem. Falavam e falavam. Só que não a ‘sua’ palavra” (AMATUZZI, 1989, p. 68).

O silêncio que tantos vivem ou que são subjugados a viver torna-os menos humanos. Por isso, no diálogo, a esperança de resgate da humanidade perdida vislumbra alguma realização. Em casos de colonizações castradoras da palavra do povo colonizado, como foi na Guiné-Bissau, a prática da educação dialógica era vista como uma potente maneira de construir um mundo novo. A Guiné-Bissau, especialmente, tinha forte ligação com a ideia de palavra que Paulo Freire entendia. Ele parecia não reconhecer o povo da Guiné-Bissau na língua portuguesa, uma vez que não era a língua própria daquele país (FREIRE *et al*, 1987).

A insistência no uso do português indicava certa ansiedade das lideranças da Guiné-Bissau na inclusão do país nas relações com outros países. Os esforços para sistematização da língua que inicialmente pareciam ser promissores, logo foram adormecidos, “uma vez que os dirigentes da nova república, no afã de provar ao mundo que o país tinha capacidade para modernizar-se e estava aberto a ‘civilização’, sinônimo de europeização, procurou combater as manifestações tradicionais” (AUGEL, 2006, p. 71). A luta pela descolonização não parecia ter terminado com a expulsão dos portugueses do território, mas ainda permanecia na manifestação mais genuína do ser-aí de um povo, a sua língua. O crioulo é “uma língua autônoma, tanto do ponto de vista gramatical quanto lexical, é uma língua mestiça, com a função social de língua veicular, ponte de comunicação entre os falantes de língua mais diversa” (AUGEL, 2006, p. 73). Fortemente oral, todavia,

a duras penas vem conquistando o estatuto de língua escrita. Trata-se de um idioma pleno de metáforas, flexível e maleável, que joga com a liberdade da composição e da derivação, a facilidade das transferências categoriais do verbo para o substantivo

e vice-versa, que se deleita com palavras raras e sonoras extraídas do enredado de empréstimos africanos que compõe o crioulo antigo (AUGEL, 2006, p. 73).

Também Faundez (1994) aponta que a cultura africana, prioritariamente, é uma cultura oral. Esse aspecto elucida a questão do alto índice de analfabetismo no continente, dado que escrever não era prioritário na tradição da maioria dos povos africanos. Porém, com o advento da independência desses países, as elites que à frente do processo se encontravam defrontaram-se com tal ausência da escrita, já que a formação dessas lideranças, em sua maioria europeia, era fortemente ligada à leitura e à escrita. Daí notar-se o que Faundez chama de “esquizofrenia cultural”, que influenciará todo o processo de formulação de uma nova educação para os países independentes: para tal formulação, a cultural local será repudiada em detrimento da importância dada à questão da escrita. Como Faundez (1994, p. 37) explica:

O sistema educacional desejado é um sistema eminentemente de cultura escrita; daí o fato de que alfabetizar seja a primeira necessidade. Desde os primeiros anos da independência, a alfabetização constitui prioridade absoluta, ainda que com motivações políticas e econômicas diferentes.

O conflito linguístico vivenciado entre Freire e o PAIGC ganha melhores contornos ao levarmos em conta a carta apresentada por pelo educador no diálogo com Faundez (1985), em “Pedagogia da Pergunta”. Até a publicação daquele livro, a carta enviada a Mário Cabral discutindo a questão da língua era inédita¹⁴. O tom da carta resume-se em como Freire a apresenta. A escolha da língua, para Freire, não era arbitrária, trazia em si uma mensagem política:

no momento em que uma sociedade, por n razões, pede à língua do colonizador que assuma o papel de mediadora da formação de seu povo, isto é, que o conhecimento da biologia, da matemática, da geografia, da história se faça através dela, no momento em que a sociedade, libertando-se do jugo colonial, é obrigada a fazer isso, tem de estar advertida de que, ao fazê-la, estará, querendo ou não, aprofundando as diferenças entre as classes sociais em lugar de resolvê-las (FREIRE, 1985, p. 66).

Na carta, Freire primeiro realça os pressupostos filosóficos da sua proposta de alfabetização: educação como ato político, a leitura do mundo precedente à leitura da palavra, a relação da oralidade com a escrita (e a necessidade de uma “infraestrutura capaz de tornar necessária a comunicação escrita”). Feito o alicerce filosófico, o autor desenvolve sua

¹⁴Esta carta também pode ser encontrada como anexo em “Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra” (FREIRE, 2015).

preocupação sobre a questão da língua. Neste ínterim, Freire apresenta a razão do PAIGC defender o uso do português como língua de alfabetização: “A razão radical para a alfabetização na língua estrangeira era a inexistência ainda da disciplina escrita do crioulo. Enquanto esta disciplina não fosse alcançada, pensava-se não havia por que deixar o povo iletrado” (FREIRE, 1985, p. 67).

A ausência de material gráfico do crioulo impossibilitou sua afirmação; como Freire explicava, para tal trabalho seria necessária a formação de quadros e de fundos financeiros para a produção de material impresso. Tais fatores, em um país que acabara de conquistar a sua independência, seria custoso e fora da realidade que estava se impondo aos mesmos (FREIRE; GUIMARÃES, 2011). Todavia, a ausência de uma sistematização do crioulo não era motivo suficiente para a escolha do português, segundo Paulo Freire. Para ele, escolher o português era ir contra a prática social vigente, o que se tornava empecilho na alfabetização:

O que a prática, porém, vem evidenciando é que o aprendizado da língua portuguesa se dá, mesmo com dificuldades, nos casos em que esta língua não se acha totalmente estranha à prática social dos alfabetizados, o que é, de resto, óbvio [...] a língua portuguesa não é a língua do povo da Guiné-Bissau (FREIRE, 1985, p. 67).

Paulo Freire via a língua como aspecto fundante da identidade do povo e, por isso, insistir em usar uma língua que não aquela praticada por ele praticada era um desserviço. O programa de alfabetização concebido por Freire e sua equipe tinha como princípio o reconhecimento da prática dos analfabetos, que são, antes deste rótulo, falantes e praticantes da língua. O crioulo, do ponto de vista de Freire, deveria ser a língua oficial, enquanto o português ganharia seu *status* real: de língua estrangeira. De forma análoga, a mesma discussão se apresenta no uso do inglês ou espanhol em nossa prática social: reconhece-se a importância destas línguas sem, todavia, deixar de aprender a língua própria do país. Ao apresentar o conceito de língua estrangeira, Freire afirma a língua africana, o crioulo, como língua fundamental na percepção do povo que, naquele momento, passava pelo processo de independência.

Enfatizamos, sim, é a urgência de tal disciplina que viabilizará, em termos concretos, o crioulo como língua nacional, de que resultará que o português, no sistema educacional do país, assumirá, a pouco e pouco, o seu estatuto real – o de língua estrangeira e, como tal, será ensinada (FREIRE, 1985, p. 68).

A língua, como proposta no conflito entre Freire e os nacionais da Guiné-Bissau, é reconhecida com uma função presentificadora, isto é, ela marca a presença do homem no mundo: “A palavra presentifica algo: traz o presente, o passado e o futuro; traz o sonho. É capaz de trazer a expressão de singularidade de uma vida” (ERTHAL, 2004, p. 78) como também, do ponto de vista do trabalho da alfabetização no país, se poderia notar “na sua própria prática de alfabetização uma estratégia de luta que repensa a cultura a partir da linguagem popular” (PEREIRA; VITTORIA, 2012, p. 307). Por isso, Freire entendia que a libertação de um povo seria cada vez mais legítima à medida que este reconquistasse sua palavra (FREIRE, 2011b).

A palavra, no contexto dialógico, não é um abstrato intelectual, mas se coloca como “própria relação com aquilo que ela designa, no encontro com o interlocutor” (AMATUZZI, 1989, p. 72); Não é apenas a expressão de uma ideia, mas assumidamente práxis, pois na pronúncia da sua palavra o homem transforma o mundo. Nota-se que toda a reflexão de Paulo Freire acerca do diálogo repousa na razão da palavra como práxis, isto é, “significação produzida pela práxis, palavra cuja discursividade flui da historicidade [...] Palavra que diz e transforma o mundo” (FREIRE, 2005, p. 21). Ao afirmar a práxis como aspecto da reflexão educacional, Paulo Freire indicava o importante papel que a educação tem na transformação social, já que o educador pensava de maneira global. A educação, neste ponto de vista, só é um processo produtivo se transforma e nasce da transformação do mundo, como Rossato (2017) destaca ao dizer que “A educação deve partir da realidade para compreender o homem e ser posta em seu serviço. Não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas. O objetivo principal é a compreensão e a interpretação do papel de cada educando no mundo” (p. 326).

Portanto, ao “Aprender a dizer a sua Palavra”, Freire sempre afirmava que na anunciação da realidade existe a possibilidade de responsabilização e transformação: “O diálogo autêntico [...] é decisão e compromisso de colaborar na construção de um mundo comum” (FREIRE, 2005, p. 21). Torres Novoa (2014) entende que a educação, do ponto de vista de uma pedagogia freireana, terá o diálogo como fundamento, pois nele uma práxis conscientizadora pode existir. Desse modo,

Educar será, fundamentalmente, ouvir o povo e dialogar com ele sobre seus problemas. Diálogo transformador dos sujeitos interagentes. Esta transformação tem projeções sociais imediatas pelo processo conscientizador. Daí que Paulo Freire não perambule pelos caminhos da pedagogia como velho conservador de monumentos, mas como o poeta que percebe o inefável (TORRES NOVOA, 2014, p. 21).

Para o educador, o português não podia ser o protagonista na reconstrução da educação no país africano, e o crioulo “deve estar para o português como este para o latim, se afirme como língua nacional, de um sério esforço a ser feito no sentido de sua ‘regulamentação’, como língua escrita, pois que, enquanto língua que se fala, já tem sua estrutura” (FREIRE, 2011b, p. 219). Em locais onde o bilinguismo ou trilinguismo estava presente (isto é, o crioulo estava entre as línguas ensinadas), “[...] o aprendizado do português, ainda que não isento de dificuldades, se dá sem obstáculos mais sérios. O caso das FARP, em cujo seio já não há hoje, praticamente, analfabetismo, é significativo” (FREIRE, 2011b, p. 120).

Um contexto bilíngue, à primeira vista, não iria constituir problema do ponto de vista dos autores. Todavia, Freire (1985) apontava que o lugar de cada uma das línguas apresentava problemas que remetiam à questão colonial e, logo, a uma discussão política do que significava a língua a ser utilizada na alfabetização. Enquanto havia a língua colocada pela escola, havia outra falada pelo povo, e Freire ainda insistia nesta questão: a língua falada tem maior força para aprendizagem da escrita do que a língua apenas utilizada na escola. Novamente, aqui se vê a questão da esquizofrenia cultural apontada por Faundez (1994, p.40): “[...] A generalidade é que se alfabetiza numa segunda língua que, muitas vezes, não é falada. Apresenta-se, nesses casos, uma dupla dificuldade: alfabetizar-se num língua e, ao mesmo tempo, aprender a fala-la”.

A questão da língua em um país de raízes multiculturais será sempre complexa¹⁵. Se, por um lado, o português era a “língua do colonizador”, o crioulo era uma das tantas línguas faladas entre o povo da Guiné-Bissau. Como Pereira e Vittoria (2012, p. 306) afirmam, “a questão do idioma escolhido para a alfabetização representou uma profunda contradição e pode ser ainda um interessante objeto de discussão e debate”. A cultura africana, em especial a realidade da Guiné-Bissau, além de fortemente oralizada, é multilinguística, isto é, vive a coexistência de diversas línguas num mesmo meio cultural. Na Guiné-Bissau, por exemplo, encontramos mais de vinte línguas diferentes e como “língua oficial”, o português, ainda que na prática cotidiana o crioulo seja a língua utilizada. Essa faceta da cultura africana, a multilinguagem, já era um traço observado por Paulo Freire na sua experiência na Guiné-Bissau. No contexto africano, a pluralidade linguística se demonstrava muito complexa. Além

15 A relação entre a linguagem e a educação, como em Guiné-Bissau, ainda é assunto de profundas investigações, como no caso do professor José de Souza Miguel Lopes, em seu livro “Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural”, resultado de seus estudos no doutorado sobre o caso de Moçambique, que guarda algumas semelhanças com a Guiné-Bissau, como a riqueza da oralidade e o conflito entre a língua escrita e a falada.

de diversas línguas tribais, os amálgamas destas com as línguas europeias, tal como se mostra o crioulo, contribuíram para maior complexidade.

Reconhece-se que Paulo Freire sabia do desafio do multilinguismo presente na Guiné-Bissau pelo contraponto feito em relação a Cabo Verde na sua apresentação em “Pedagogia da Pergunta” (1985). Nas conversas com o partido, Freire diz ter defendido por diversas vezes a centralidade da questão da linguagem:

Falando na ocasião, me manifestei pela primeira vez, em público, em torno do problema da língua. Chamei a atenção para o lugar de destaque a ser ocupado pelo problema da língua na política de cultura do país. Uma política, pensava eu, que, estimulando de igual modo as expressões lingüísticas dos diferentes grupos étnicos, se orientasse no sentido da disciplina escrita do crioulo a ser realizada por lingüistas competentes e engajados (FREIRE, 1985, p. 65).

Esse contexto multilingüístico colocou a todos os envolvidos no trabalho a questão da língua nacional e oficial. Freire olhava essa relação para além da simples escolha entre uma ou outra. Via uma opção política e assumia que o crioulo era a língua que melhor fazia a participação comunicação-cultura, como afirma: “A solução se dará no momento em que a língua crioula escrita passe a não ser apenas a língua nacional, mas a língua oficial também, ao mediar a formação global, cultural do povo” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 53). A questão lingüística não se limitava, então, ao estudo lingüístico ou antropológico unicamente, mas dizia da relação que a língua encontra no contexto histórico do país apresentado.

Diante do conflito, Paulo Freire não foi incoerente em sua práxis dialógica. Uma vez que o diálogo é fundante para a compreensão do educador acerca da alfabetização, dialogando como militante junto com o povo, não se furtou de colocar seus pontos vista, como também não furtou o direito do povo de tomar a decisão que lhes fosse mais acertada. Durante todo o processo, o respeito diante do povo da Guiné-Bissau foi a tônica das ações do educador, como ele afirmou em diálogo com Donald Macedo:

Até certo ponto, respeitei as divisões entre essas ex-colônias quanto ao planejamento da língua, porque não sou um imperialista. Jamais, porém, deixei passar uma oportunidade de fazê-los saber das minhas verdadeiras preocupações a respeito do papel da língua portuguesa na educação (FREIRE; MACEDO, 2015, p. 129).

A práxis dialógica que Freire experimentou na Guiné-Bissau não se furtou do conflito, mas o levou a defender a potencialidade libertadora que a língua apresentava na educação que viria a existir na Guiné-Bissau. Freire afirmava a necessidade de reconhecer o

povo como ator legítimo do diálogo. Nessa relação, seu papel não seria o de falar ou impor a sua visão de mundo, mas de dialogar com o povo acerca dessas visões. (FREIRE, 1987, p. 87). Ignorando o contexto imediato das mulheres e dos homens em suas práticas educativas, impondo seu modo de ver ou de pensar, a práxis dialógica perderia seu potencial construtor.

Experiências posteriores, como apresentadas no capítulo anterior, apontaram que a valorização das línguas populares tinha resultados mais interessantes que a insistência no português. Mesmo na divergência, Freire respeitou a posição da Guiné e, ainda que sua opinião não tenha sido “acatada”, permaneceu na luta pela libertação daquele país, coerente com a ideia de que era necessário reconhecer no outro

o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente com a convicção de quem cumpre um dever [...] Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles” (FREIRE, 1990, p. 26).

O conflito, posto assim, era a oportunidade de ouvir e de falar, em uma práxis dialógica que não prescinde do conflito, mas vê nesse momento a oportunidade de assunção da decisão e da responsabilidade dos envolvidos. Reconhecendo toda a complexidade que a educação envolve, suas relações com outros valores e significados, a práxis dialógica que Paulo Freire experimentou na Guiné-Bissau enriqueceu a forma como o autor relacionava-se consigo e com os outros, afirmando ainda mais a politicidade daquela práxis.

FINAIS DE VIAGENS, INÍCIOS DE CAMINHOS

“Por tudo isso é que defendemos o processo revolucionário como ação cultural dialógica que se prolongue em ‘revolução cultural’ com a chegada ao poder. E, em ambos, o esforço sério e profundo da conscientização, com que os homens, através de uma práxis verdadeira, superam o estado de objetos, como dominados, e assumem o de sujeito da História.”

(Paulo Freire)

A conclusão de um trabalho é a narração do caminho e de seus ganhos, assim como um breve olhar para o futuro e aquilo que ele pode nos oferecer, no que poderá nos desafiar. Por isso, em “Pedagogia: diálogo e conflito” (1986), Gadotti, Freire e Guimarães (1985, p. 12) apontam que “a história de um método (=caminho) só pode ‘ser contada’ ao finalizar a pesquisa. A direção tomada inicialmente é sempre provisória”. Uma conclusão não é a transplantação mecânica do que foi tratado durante o trabalho, mas, em si, é uma nova narração buscando encerrar a jornada feita até então. É a observação crítica do percurso teórico-metodológico desenvolvido até o momento de escrita da conclusão, reconhecendo-se que os caminhos ainda estão abertos e convidativos.

A obra freireana, em seu escopo global, é orgânica e histórica. Em sua organicidade, observamos que a leitura dos conceitos com os quais Paulo Freire lida na arquitetura de sua obra não pode acontecer fora do grande quadro que a compõe, à custa de uma mutilação no seu entendimento e de equívocos teóricos. O autor sempre foi sincero em sua caminhada epistemológica ao manter abertas as categorias que ia construindo, sendo as mesmas debatidas, criticadas e revitalizadas constantemente. Por isso, entender um ou mais conceitos de Paulo Freire exige um mergulho naquilo que o autor se desdobrou em pesquisar e também naquilo que desenvolveu enquanto escrevia. A práxis de Freire era coerente e, ao ler o mundo, o próprio autor lia a palavra de sua teoria e a reescrevia.

No seu aspecto histórico, os contextos da existência do autor implicaram diretamente aquilo que escrevia. Tais contextos, “não indo para um subjetivismo nem para uma objetividade”, eram aqueles que o circulavam e nele habitavam, assim como os que, habitando nele, se recriavam. Por isso, à guisa de exemplo, o cristianismo de Freire é forte nas suas ideias iniciais, passando a ter menos força ao longo do desenvolvimento de sua obra;

no seu encontro com o marxismo, ganha outras tonalidades. Esse movimento, por exemplo, poderia ser levado em conta ao analisar qualquer constructo teórico do autor. Especialmente em Freire, suas vivências são parte importante da obra e alteram consideravelmente aquilo que defendia. Além disso, as ideias vigentes à época e aquelas às quais o autor se filiava também estão presentes em seus textos. Por isso, ao estudar a experiência de Paulo Freire na Guiné-Bissau observamos profundas marcas na vida e na teoria do autor. Percebe-se que a produção elaborada depois de 1977 faz, de forma direta ou indireta, referência às vivências do autor naquele país africano.

A apresentação da breve biografia do jovem pesquisador que compõe a introdução deste trabalho, assim como do contexto de Paulo Freire para chegar à Guiné-Bissau, se ampara nestes aspectos apontados – o orgânico e o histórico. A subjetividade da pesquisa pode aparecer das mais diversas maneiras e, nesta, adquiriu a forma de uma carta do jovem pesquisador. Dos motivos que levaram à pesquisa, da imprevisibilidade de seu caminho, da conclusão que alcança suas linhas finais. Não é prudente apresentar, buscando inspiração na própria metodologia freireana, os conceitos de forma pronta e recortada. Existe a necessidade de entender os caminhos do autor que, durante toda a sua produção, usou muito da sua experiência para refletir e desenvolver seu pensamento. Como Molina (2017) afirma, comentando sobre a ideia de experiência para o educador, “[...] Freire escreveu sua obra lendo outros autores, os reescrevendo e relendo a si próprio [...]” (p. 172). A organicidade do pensamento do autor estava na base da sua dialogia, em que lia outros autores os reescrevendo e, assim, relia a si próprio.

Nesse processo de ler e reler a si, Freire construiu várias categorias, tais como práxis, oprimido/opressor, leitura do mundo/leitura da palavra, conscientização, entre outras, muitas destas já presentes nas obras iniciais. Uma delas, que atravessa toda sua obra, é o diálogo. Este, todavia, não é um conceito fechado e se enriquece ao longo das reflexões praxiológicas do autor. Neste trabalho, a ideia de diálogo não foi acolhida como um conceito em si, mas um conceito importantemente substantivado com outro, a práxis, a qual, depois de “Pedagogia do Oprimido”, ganha cada vez mais força no pensamento de Paulo Freire; na Guiné-Bissau, aparece na experiência mesma com os nacionais. Chegar àquele país, como foi apresentado em nosso terceiro capítulo, foi para o autor um desafio que ele, juntamente com o IDAC e os nacionais da Guiné-Bissau, se engajou a enfrentar.

Neste enfrentamento, apresentado principalmente no livro base desta pesquisa - “Cartas à Guiné-Bissau: Relatos de uma Experiência em Processo” (2011b) -, Freire mostrou-se disposto a trabalhar junto com o povo que almejava a reconstrução do seu país e entendia

que a educação era uma dos aspectos mais importantes desta. O convite a Freire e ao IDAC materializava tal desejo. Aceitando tal desafio, o povo e os educadores que se colocaram à disposição buscaram realizar um trabalho em que a práxis-dialógica se desenvolvesse das mais diversas formas.

Voltar à atenção para a experiência realizada há quase 50 anos atrás, buscando compreender como tais formas foram desenvolvidas faz refletir como os desafios enfrentados por Paulo Freire e o IDAC na Guiné-Bissau assemelham-se em muito aos desafios que hoje enfrentamos. A volta histórica, a partir de uma perspectiva freireana, não mera curiosidade nostálgica, enaltecendo os anos passados de lutas. Ao contrário, o que se intenta no estudo da experiência passada é o aprimoramento da práxis no presente, na busca da utopia necessária na luta por uma educação libertadora. Nos desafios, erros e acertos dos educadores na Guiné-Bissau nós, educadores no Brasil, podemos inspirar e transformar.

A partir das formas da práxis dialógica, como apresentado no quarto capítulo, Paulo Freire aprofundou muitas discussões da sua teoria. Foram a prática e a teoria, dialeticamente relacionadas, que possibilitaram a assunção da importante relação entre a Educação e Trabalho, aspecto que fortaleceu em Paulo Freire o que outros estudiosos, mais tarde, chamaram de “Pedagogia do Trabalho”, como se pode ver em Wagner Rossi (1981). O entendimento do estudo e do trabalho, partindo da práxis dialógica, compartilhava profunda sintonia com a ideia de uma nova sociedade que tinha outra visão de produção e trabalho. Ainda hoje, em dias de discussão sobre a reforma do Ensino Médio, nota-se que a relação entre educação e trabalho continua sendo um ponto nevrálgico na compreensão da relação praxiológica entre estas duas instâncias do fazer humano. A relação que Paulo Freire vivenciou em Guiné-Bissau ultrapassava a ideia de capacitação profissional, repousando na ideia de realização humana no trabalho. A “pedagogia do trabalho” não é a pedagogização da força de trabalho mas a compreensão de que o trabalho em si é formador e pedagógico. Discussões sobre tais categorias precisam avançar nesta compreensão se desejamos uma educação progressista e humanizadora.

Aquela sociedade em luta para se reconstruir, como Paulo Freire via, tinha nos militantes a base para seu trabalho. O educador sempre afirmou a importância da militância na educação, ainda que não tenha construído um conceito diretamente relacionado a tal aspecto. Todavia, nos relatos sobre Guiné-Bissau e em outros dos seus escritos, Freire reforçou a importância da responsabilização e do engajamento dos educadores e dos educandos na luta por uma sociedade melhor, o que parecia significar, para o autor, que a educação tinha um lugar de importância crítica e construtiva na sociedade. A militância, para

Paulo Freire, parecia ser a possibilidade das mulheres e homens, unidos, lutarem por um mundo menos difícil de amar (FREIRE, 2005). Um mundo onde as lideranças populares, militantes também com o povo, testemunhem da seriedade e da ética por um mundo menos injusto. Era esse tipo de militante que Freire via em Amílcar Cabral, que tanto contribuiu para a libertação do seu país e também para a construção do pensamento teórico de Paulo Freire, que morreu desejando escrever um livro sobre este importante líder (FREIRE; MACEDO, 2015).

A educação libertadora e progressista é vista, na contemporaneidade, como perigosa e, por isso mesmo, falar sobre a importância da militância se torna cada vez mais necessário. Com estratégias políticas de desmobilização, intimidação e cada vez menor investimento lutar pela educação tem se tornado o que sempre deveria ser – um imperativo ético. Como na luta pela independência de Guiné-Bissau, torna-se necessário que educadores e educandos, como um grupo forte e organizado, protestem e reivindiquem o lugar da educação na formação crítica dos indivíduos. Tal luta, pedagógica em sua prática, é a práxis necessária do educador popular.

A práxis dialógica também apareceu como ato criador, expressada na insistência do educador em estimular os nacionais que estavam envolvidos no projeto de alfabetização a partirem das próprias vivências e experiências para recriarem o que Freire e o IDAC lhes oferecia, dialogicamente. Também a criatividade aparecia como um dos fundamentos da compreensão de Freire acerca do educando e do educador, pois ele entendia ele que a mulher e o homem são ontologicamente criativos e expressam tal criatividade das mais diversas formas. A educação, enquanto forma de vida, desenvolve-se na ação do homem no mundo com os outros. Antagônica a uma educação mecanicista e quietista, a práxis dialógica desponta como afirmação da tendência biófila das mulheres e dos homens que, enquanto ensinam, criam e conhecem o mundo. As árvores e as vassouras que Freire observou durante sua estadia na Guiné-Bissau parecem ter marcado profundamente o autor ao falar da criatividade, do educador como artista.

O conflito também foi importante forma de práxis dialógica do autor em contato e vivência com os habitantes da Guiné-Bissau. A questão linguística foi o ponto de maior tensão entre Paulo Freire e os nacionais, mas isso não significou desavenças ou confrontos. É esse o motivo da importância dessa forma da práxis dialógica neste trabalho. O conflito foi entendido por Freire como a oportunidade de reafirmar a autonomia dos nacionais, assim como exemplificou a ideia de democracia e de trabalho que Freire via na função do educador junto com os educandos. Não negando que a diferença é capacitadora do conflito, a práxis

dialógica entende que nessas diferenças o novo pode nascer e se reconhecer. Em tempos polarizados e polarizantes, em que se enfrentam os confrontos polêmicos em detrimento dos encontros conflituosos e produtivos, devemos voltar a pensar em como nos colocamos diante do conflito e como o mesmo pode ser pedagógico. Em como tal conflito só pode acontecer a partir das semelhanças de paradigmas fundamentais, sendo impossível que oprimidos e opressores discutam conflituosamente sem antes se libertarem.

A questão linguística continua sendo um ponto importante para reflexões, uma vez que, já no século XXI, em prefácio de “A África ensinando a gente” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011), Nita Freire afirma que “[...] a língua foi e continua sendo uma das dificuldades maiores de integração dos povos negros mesmo dentro de uma mesma nação [...]” (p. 27). Também Loureço Cá, em análise do processo histórico da construção de uma nova educação na Guiné-Bissau, apresenta como a questão linguística debatida por Freire ainda é atual, entendendo que desde a independência do país até a atualidade

[...] foi dada continuidade à política linguística proposta por Cabral; grande parte dos guineenses tem uma língua africana como a materna, no entanto todos aqueles que se alfabetizam e/ou se mudaram para as cidades, passaram a falar crioulo em casa, e português com os estrangeiros e em sala de aula (CÁ, 2008, p. 237).

Apresentada assim, de forma história e orgânica, a intenção de desenvolver a práxis dialógica na Guiné-Bissau pode contribuir para a desbanalização dos termos que, caindo no embotamento, perdem sua força política. Com pesar, nota-se que muitas publicações remetem ao conceito de diálogo sem o devido cuidado com a seriedade do mesmo – coisa que Freire fez desde sua primeira obra. O autor, parece-me, defende um uso substantivo da prática dialógica e não, como costumeiramente aparece, um uso adjetivo. A função comunicativa do diálogo não o esgota e, por isso, este trabalho ensejou apresentar tal prática – o diálogo – em sua complexidade teórica, principalmente no interior da obra freireana.

A maneira como o livro analisado se apresenta, em forma de cartas, também pode ser aqui retomada. Trabalhar com o gênero epistolar permite experimentar a hibridização de gêneros tais como poesia, prosa, crônica e romance. A maneira como cada carta foi escrita não abandona a seriedade textual, somando-se a esta a beleza de outros tantos gêneros. Escrever assim parece ter afirmado em Freire a potência comunicativa à prova do tempo que as cartas possuem, como este trabalho reafirma uma vez que as cartas estudadas distanciam-se dele quase cinquenta anos. As experiências das cartas, em sua escrita e leitura, para o educador, eram um processo em que poderia o leitor ou leitora

[...] ir percebendo que a possibilidade do diálogo com o seu autor se acha nelas mesmas, na maneira curiosa com que o autor as escreve, aberto à dúvida e a crítica. É possível até que o leitor jamais venha a ter um encontro pessoal com o autor. O fundamental é que fiquem claras a legitimidade e a aceitação de posições diferentes em face do mundo. Aceitação respeitosa (FREIRE, 2014b, p. 20).

O contexto onde a experiência foi apresentada, a Guiné-Bissau, demonstrou ser um país complexo dentro de um continente que tem ainda maior complexidade. Voltar os olhos a esta realidade, como feito aqui, também lembra da “[...] urgência e da importância de prestarmos atenção à África como um continente que tem de se inserir como ‘sujeito diferente’ diante de suas enormes contradições e fragilidades, no processo de mundialização que o possa libertar como nações livres e independentes” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 29). As ideias colonialistas, racistas e opressoras continuam tão vivas e perigosas quanto na década de 1970 e, por isso, olhar criticamente para o passado traz novas dimensões para a luta no presente.

A práxis dialógica, como apresentada neste trabalho, nos leva a pensar sobre uma pedagogia da práxis. Este conceito, criado por Moacir Gadotti (1998, p. 28), é “[...] a teoria de uma prática pedagógica que procurar não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, os afronta, desocultando-os [...]”. A experiência registrada por Paulo Freire em seu livro, através das cartas, apresenta muito do que Gadotti posteriormente construiu chamando de pedagogia da práxis. A oportunidade que vivenciou na Guiné-Bissau levou Freire a afrontar e desocultar contradições, assim como o levou a construir práticas sobre tais desocultações. A práxis dialógica, nas formas vivenciadas na experiência da Guiné-Bissau, buscava no contexto amplo a reconstrução da sociedade guineense em outros aspectos, diferentes daqueles vivenciados durante a dura colonização portuguesa. Indicava transformação-reconstrução e, assim como a pedagogia da práxis, “[...] pretende ser uma pedagogia para a ação transformadora. Ela radica numa antropologia que considera o homem um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida em que transforma o mundo” (GADOTTI, 1998, p. 30).

Tal pedagogia da práxis, indo para além das dicotomias frias e teóricas, reacende a viva luz da dialética. Em tempos obscurecidos por obtusos pensamentos que insistem em naufragar a educação progressista e libertadora em técnicas e silenciamentos, afirmar que a educação ocorre na dialética da vida, como vista na experiência de Paulo Freire na Guiné-Bissau, pode apontar para novas reflexões e novos rumos na luta que, nela mesma, já se apresenta como práxis. Em tais momentos de lutar, o papel e o ser educador se colocam como

lugar reflexivo, já que o professor hoje é colocada em xeque quanto a sua função e seu valor. O educador, quando pensado na práxis, é mais que uma função a ser exercida dentro de um período de horas de trabalho. Coloca-se, tal como Freire apresenta na experiência, como militante. E, na militância, descobre-se com muitos e ganha força no existir educacional. O próprio lugar pejorativo dado à militância na atualidade faz-nos pensar sobre como o educador, progressivamente, é desbotado de seu caráter de escolha e de responsabilidade.

Nos anos que passou junto com o povo da Guiné-Bissau, Freire realizou não somente um trabalho de alfabetização da população. Engajado na leitura do mundo daquelas mulheres e homens que lutaram para libertarem-se do jugo colonial, Freire colocou o conhecimento e a experiência que tinha à disposição da criação e recriação do país. Recriou-se na comunhão com o povo e com ele buscou construir uma nova Guiné-Bissau dos guineenses. Os contextos sempre mudam, e nessas mudanças somos constantemente convidados a enfrentar a adversidade de uma sociedade que continua a oprimir a tantos e que tem na educação um grande desafio. Olhar a experiência de Freire na Guiné-Bissau leva os pensamentos aos enfrentamentos do passado para que, de alguma forma, se possa lutar melhor no presente, buscando-se a utopia necessária na luta por uma educação libertadora. A importância da vivência de Freire, da forma da sua práxis dialógica, se coloca como desafio aos estudiosos e aos leitores da sua obra na contemporaneidade, que encontram a incessante pergunta de como reinventar-se diante de novos desafios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMATUZZI, Mauro Martins. *O Resgate da Fala Autêntica*. São Paulo: Papirus, 1989.

ANDREOLA, Balduino. Chile. In: STRECK, Danilo R.; EUCLIDES, Redin; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____; RIBEIRO, Mário Bueno. Paulo Freire e o Conselho Mundial de Igrejas em Genebra. In: GADOTTI, Moacir; ABRÃO, Paulo (Orgs.). *Paulo Freire, anistiado político brasileiro*. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire; Brasília: Comissão de Anistia/Ministério da Justiça, 2012. p. 55-63.

AUGEL, Moema Parente. O Crioulo Guineense e a Oratura. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 10, n. 19, p. 69-91, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculos de Cultura. IN: STRECK, Danilo R.; EUCLIDES, Redin; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 69-70.

CÁ, Lourenço Ocuni. *A constituição da Política do Currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado*. Cuiabá: EdUFMT/CAPES, 2008.

CAMPOS, Judas Tadeu de. Paulo Freire e as novas tendências da educação. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 3, n. 1, dez. 2007. Disponível em:
<<http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/3196>>

CARVALHO, Marco Antonio Batista. Paulo Freire e o Exílio no Chile: uma contribuição recíproca para uma visão de mundo. In: GADOTTI, Moacir; ABRÃO, Paulo (Orgs.). *Paulo Freire, anistiado político brasileiro*. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire; Brasília: Comissão de Anistia/Ministério da Justiça, 2012. p. 41-54.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, 2017.

CECCON, Claudius. Dez anos de Conversa In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: Uma Biobibliografia*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996. p. 212-215.

CHABALGOITY, Diego. Por Uma Pedagogia da Militância: Identidade Coletiva como Fundamento da Educação Popular. *Movimento - Revista de Educação*, Niterói, ano 4, n. 7, p. 88-111, jul./dez. 2017.

COELHO, Edgar Pereira. *Pedagogia da correspondência: Paulo Freire e a educação por cartas e livros*. Brasília: Liber Livro, 2011.

COELHO, Germano. Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular. In: ROSAS, Paulo (Org.). *Paulo Freire – Educação e Transformação Social*. Recife: UFPE, 2002, p. 435-448.

COSTA, Larissa Magalhães. *Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos: Paulo Freire em Guiné-Bissau*. Dissertação (Mestrado em História Comparada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Rio de Janeiro, 2009. 156 f.

CUNHA, Luís Antônio. Programa nacional de alfabetização In: PAULA, Christiane Jalles de; LATTMAN-WELTMAN, Fernando (coords.). *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro*, CPDOC/FGV, s.d.. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/programa-nacional-de-alfabetizacao-pna>> Acessado em 14/08/2018.

DANTAS, Vera Lúcia; LINHARES, Angela Maria Bessa. Círculos de Cultura: problematização da realidade e protagonismo popular. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. *II Caderno de Educação Popular em Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. p.73-80.

ERTHAL, Tereza C. S. *Psicoterapia Vivencial: Uma Abordagem Existencial em Psicoterapia*. Campinas: Livro Pleno, 2004.

FAUNDEZ, Antônio. *A Expansão da Escrita na África e na América Latina: Análise de Processos de Alfabetização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. Paulo Freire e o Conselho Mundial Das Igrejas. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: Uma Biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996. p. 190-191.

_____. Paulo Freire e sua influência na América Latina e na África. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 593-611, maio/ago. 2012.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Extensão ou Comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

_____. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Educação pela fome. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 de maio de 1994. Entrevista concedida a Marilene Felinto e Mônica Rodrigues Costa. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/mais/historia/290594.htm>>.

_____. *Educação e Atualidade Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001b.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. Considerações em Torno do Ato de Estudar. In: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para Liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2007, p. 9-13.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2. ed. Rio De Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____. Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda. In: GADOTTI, Moacir; ABRÃO, Paulo (Orgs.). *Paulo Freire, anistiado político brasileiro*. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire; Brasília: Comissão de Anistia/Ministério da Justiça, 2012. p. 73-95.

_____. *Cartas a Cristina: Reflexões sobre a minha vida e minha prática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. *Pedagogia da Indignação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

_____; BETTO, Frei. *Essa escola chamada Vida*. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 9. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FREIRE, Paulo et al. *Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular*. São Paulo: Livraria Brasiliense Editora S.A., 1980.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. *A África Ensinando a Gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FROMM, Eric. *A Arte de Amar*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, 1971.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1998.

_____. Paulo Freire na África – Notas sobre o encontro da pedagogia freiriana com a práxis política de Almícar Cabral. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DO FÓRUM PAULO FREIRE. VII., 12 a 19 de setembro de 2010. Praia/Cabo Verde. *Anais*, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/18258791-Paulo-freire-na-africa-notas-sobre-o-encontro-da-pedagogia-freiriana-com-a-praxis-politica-de-amilcar-cabral.html>

GALLI, Ernesto Ferreira. *O Diálogo em Paulo Freire: uma análise a partir da Pedagogia do Oprimido e da Pedagogia da Esperança*. São Carlos: UFSCar, 2015.

GARCIA, Elias. Pesquisa Bibliográfica versus Revisão Bibliográfica - uma discussão necessária. *Revista Linguas e Letras*, v. 37, n. 35, p. 291-294, 2016.

GERHARDT, Heinz-Peter. Uma voz europeia: arqueologia de um pensamento. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: Uma Biobibliografia*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996. p. 149-170.

GOLDMANN, Lucien. *Ciências Humanas e Filosofia*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação como Práxis Política*. São Paulo: Summus, 1988.

JEANNOTAT, Claire-Marie. Diálogo Sul-Sul. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: Uma Biobibliografia*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996. p. 129.

LIMA, Venício Arthur de. *Comunicação e Cultura: as ideias de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (Coleção Educação e Comunicação, v. 4).

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamoso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LOVERA, Cleci Luisa; NOGARO, Arnaldo. O Diálogo Como Princípio Filosófico. *Revista de Ciências Humanas*. Frederico Westphalen/RS, v. 4, ano 4, p. 7-25, 2003.

MARX, Karl. Teses contra Feuerbach. In: GIANNOTTI, José Arthur (org.). *Manuscritos econômico-filosóficos e outros escritos escolhidos*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 49-53. (Coleção Os pensadores).

MAYORAL, María Rosa Palazón. *A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez*. Buenos Aires: CLACSO, 2007. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.br>>. Acesso em: 26/05/2019.

MAZZA, Debora; SPIGOLON, Nima Imaculada. Educação, Exílio e Revolução: o camarada Paulo Freire. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 3, n. 7, p. 203-220, jan./abr. 2018.

MELO NETO, José Francisco de. Paulo Freire dialogante. In: MELO NETO, José Francisco de; CONCEIÇÃO, Francisca Maria. (org.). *Aprimorando-se com Paulo Freire em dialogicidade*. Recife - PE: Edições Bagaço, 2006, p. 15-55.

MENDY, Peter Karibe. Amílcar Cabral e a libertação da Guiné-Bissau: contexto, desafios e lições para uma liderança africana efetiva. In: LOPES, Carlos (org.). *Desafios Contemporâneos da África: o legado de Amílcar Cabral*. São Paulo: Editora Unesp, 2012, p. 15-33.

MESQUIDA, Peri; PEROZA, Juliano; AKKARI, Abdeljalil. A Contribuição de Paulo Freire à Educação na África: uma proposta de descolonização da escola. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 95-110, jan.-mar. 2014.

MONTE, Patrícia Melo do; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. A dimensão subjetiva da aprendizagem: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. In: Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, VI. Teresina/PI. *Anais* (online), PPGED/UFPI, 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.11/GT_11_02_2020.pdf>. Acesso em 06/07/2018>.

MORETTI, Cheron Zanini. Militância. In: STRECK, Danilo R.; EUCLIDES, Redin; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 265-266.

PEREIRA, Amílcar Araújo; VITTORIA, Paolo. A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 50, p. 291-311, julho-dezembro de 2012.

PIO, Paulo Martins; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; MENDES, José Ernandis. Práxis e Prática Educativa em Paulo Freire: Reflexões para a Formação e a Docência. In: FARIAS, Maria Isabel et al. *Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. s.p.

REXHEPI, Jevdet. Exílio. In: STRECK, Danilo R.; EUCLIDES, Redin; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 170.

RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um Jovem Poeta*. Porto Alegre: L&PM, 2009.

ROMÃO, José Eustáquio. *Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

ROSAS, Paulo. *Paulo Freire: aprendendo com a própria história*. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/observanordeste/obex06.html>>. Acesso: 10/07/2018.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R.; EUCLIDES, Redin; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 325-327.

SAID, Edward. Reflexões sobre o exílio. In: SAID, Edward. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 46-60.

SANTOS, Alessandra Maria dos. Paulo Freire, a UFPE e Movimento de Cultura Popular. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, VI. Vitória/ES. *Anais*, UFES, 2011. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/817.pdf>.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As interconexões da pedagogia crítica de Paulo Freire. *Filosofia e Educação*, Campinas - SP, v. 10, n. 1, p. 200-232, jan./abr. 2018.

SPIGOLON, Nima Imaculada. *As noites da ditadura e os dias de utopia: o exílio, a educação e os percursos de Elza Freire nos anos de 1964 a 1979*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Faculdade de Educação, Campinas, 2014. 506 f.

SURET-CANALE, Jean; BOAHEN, A. Adu. A África Ocidental. In: MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe. *História Geral da África, VIII: África desde 1935*. Brasília: Unesco, 2010. p. 191-227.

TODOROV, Tzvetan. *O Homem desenraizado*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

TORRES NOVOA, Carlos Alberto. A Voz do Biógrafo Latino-Americano: Uma Biografia Intelectual. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: Uma Biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996. p. 117-147.

TORRES NOVOA, Carlos Alberto. *Diálogo e Práxis Educativa – Uma leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

WENTZ, Vanice. História. In: STRECK, Danilo R.; EUCLIDES, Redin; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 205-207.

ZITKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Ser-mais. In: STRECK, Danilo R.; EUCLIDES, Redin; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 369-371.