



doi: 10.20396/rfe.v13i2.8665510

Paulo Freire: da arte de dialogar, de lembrar, de recriar como prática política e de projeto educativo

Antonio Carlos Souza¹
Luiz Antonio Olivera²

Resumo:

Este texto pretende apresentar a atualidade das contribuições de Paulo Freire e sua arte de dialogar, de lembrar, de recriar a prática política do projeto educativo como espaço de superação da dominação opressor-oprimido, colonizador-colonizado, condição necessária no processo de transformação social. A fonte de estudo são as *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, escritas em meados da década de 1970 que, na esteira de outros escritos do autor da década de 1960 e 1970, revelam as articulações, a experiência pedagógica e política de Paulo Freire e sua equipe como colaboradores do governo revolucionário da Guiné-Bissau na elaboração de um projeto educativo nacional.

Palavras-chave: Projeto educativo; prática política; transformação social.

Abstract:

The present thesis proposes to introduce the benefactions of Paulo Freire and his art of the dialogue, of evoking, of recreating the method of politics in educational projects as an overcoming space of the oppressor-oppressed domination, colonizer-colonized, a contingency required in the process of social change. The reference of this study is the *Pedagogy in Process: The Letters to Guinea-Bissau*, written in the '70s in which, along with other writings of the author in the '60s and '70s, reveal the junctions, the pedagogical and political expertise of Paulo Freire and his staff as Guiné-Bissau revolutionary government contributors in the formulation of a national educational Project

Keywords: Educational project; political practice; social transformation.

¹ Professor do Centro de Ciências Humanas e da Educação, Campus Jacarezinho, Universidade Estadual do Norte do Paraná. Doutor em Educação, Universidade Estadual de Campinas- Unicamp

² Professor da Rede Pública do Estado do Paraná desde 1995, atuando no Ensino Médio e Formação de Docentes. Docente do Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE), Pedagogia, na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procópio e no Programa de Pós-Graduação em Educação, na mesma universidade, campus de Jacarezinho. Graduado em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências Letras de Cornélio Procópio (1993), hoje Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), e, em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1994), com doutorado (2014) e mestrado em Educação (2009) pela Universidade Estadual de Maringá.

Introdução

O pensamento de Paulo Freire (1921-1997) é um conjunto de concepções políticas, educacionais, epistemológicas, que, em parte, tem suas origens em suas práticas políticas, educacionais e epistemológicas. Suas teorizações e práticas estão fundamentadas na defesa da autonomia do sujeito, situado em diferentes construções culturais, no interior das quais labutam projetos de humanização e libertação. Assim, seu pensamento preconiza o desenvolvimento de uma contundente crítica às teorias e práticas preconceituosas, discriminatórias, de exploração social, decorrentes da organização social dominante, colonizadora.

Pensar a educação libertadora, a partir dos pressupostos teóricos de Paulo Freire, exige pensar para além das engessadas estruturas escolares convencionais. A ênfase na dimensão política da prática educativa evidencia sua posição de redimensionamento epistemológico do processo educacional. Pensar com Paulo Freire demanda repensar as práticas sociais aprendidas e cultivadas historicamente dominantes e buscar fazer da educação uma prática da mobilização, organização dos oprimidos, de luta contra todas as formas de colonialismos.

Paulo Freire, já nos anos de 1960 e 1970, apresentava estas discussões, especificamente dentro da educação, como contribuição no processo de humanização, visando a construção da conscientização dos sujeitos pelos sujeitos, na defesa da necessidade de superação da consciência colonizada, nomeada por ele de consciência dominante ou consciência do opressor. Estas discussões já aparecem em *Pedagogia do Oprimido*, nos finais dos anos de 1960 e foram sendo evidenciados e aprofundados em outras publicações posteriores.

É esta perspectiva que levou Paulo Freire e sua equipe a uma experiência educacional e política com o governo revolucionário da Guiné-Bissau, em meados da década de 1970, como colaboradores na elaboração de um projeto educativo nacional. E esta experiência partiu de uma disposição

anticolonial, ou seja, de não ir à África, mas voltar lá, como expressa Paulo Freire, em *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*.

É neste sentido, de voltar à África, especificamente ir em Guiné-Bissau, para ouvir, ver, sentir, aprender a sua história e, somente depois, poder falar, e ensinar. Voltar à África é expressão da arte de lembrar, da arte de recriar, de respeitar a cultura própria de um povo, os seus valores, sua história. E de acreditar, como era o propósito de colaboração, que a educação escolar que, na história colonial da Guiné-Bissau, tinha o intuito de formar quadros para a manutenção do Estado colonial, era uma forma de conscientização do povo na efetivação de sua independência, libertação e construção da nova sociedade.

Afinal, a República da Guiné-Bissau, com 36.125km², situada na costa Ocidental de África, com fronteira Senegal ao norte e com o oceano Atlântico ao sul e oeste com, com capital em Bissau, foi colônia de Portugal desde o século XV. A sua independência foi declarada em 24 de setembro de 1973, com reconhecido por parte de Portugal em de setembro de 1974. (SUCUMA, 2012).

A missão de Paulo Freire e sua equipe em Guiné-Bissau, no seu processo revolucionário, de construção de uma nova sociedade, exige, conforme os próprios fundamentos freireanos, a valorização das suas culturas, valores, religiosidades, hábitos, línguas, geografia e história. Tais dimensões de um povo mostram a sua grandeza e não sua inferioridade, como defendiam os colonizadores e sua concepção de civilização.

Assim, pretendemos apresentar o que Paulo Freire aprendeu e ensinou, na sua experiência em Guiné-Bissau, na escola do povo, bem como de seus intelectuais, como Amílcar Cabral. Se este dizia que a luta pela libertação nacional era um fato cultural, e, um fator de cultura, o mesmo dizia Paulo Freire: o conhecimento é simultaneamente um produto social determinante na transformação social.

A arte de dialogar: a educação libertadora

Paulo Freire é um dos pensadores que contribuiu para uma reflexão diferenciada sobre a educação, fazendo uma contundente crítica ao que denominou “educação bancária” que, por meio da forma metodológica na condução do conteúdo promove um ato político-gnosiológico que reproduz uma relação ou “prática de dominação” entre educador e educando (FREIRE, 1978, p. 55-75), repetindo as relações educativas mais amplas presentes no contexto social.

Educador na compreensão de Paulo Freire é antes de tudo uma condição do ser humano inserido numa realidade histórica na qual faz os enfrentamentos nessa realidade histórica, sobretudo os enfrentamentos da sobrevivência em busca de soluções. A dimensão educativa do ser humano é definidora da condição ser em construção da condição humana.

É nesse sentido que Paulo Freire realiza a crítica a projetos e práticas e políticas de educação como definidora do ser humano que o consolidam na posição de oprimido e/ou opressor, como objeto/massa da história. A finalidade principal do processo educativo envolve o sujeito se identificando no processo histórico: encontro com a identificação dos caminhos de enfrentamento e construção de superação da condição de oprimido e opressor. É na identificação e construção da condição de sujeito da história que o homem realiza a sua essência educacional, a sua dimensão educacional, situado num contexto de múltiplas determinações que impactam sobre a vida.

Não se trata da crítica e denúncia isolada da educação como depósito de conteúdo. Paulo Freire apresenta uma “educação problematizadora” na perspectiva da dialogicidade, capaz de contribuir para o identificação, entendimento e superação da contradição entre o educando e o educador.

Não mais educador do educando; não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. (FREIRE, 1978, p. 78)

A educação com base na “realidade em transformação, em processo” do educador-educando, de algo que faça sentido a eles e que permita “uma forma autêntica de pensar e atuar” na intervenção e transformação da realidade. Qual a realidade? A experiência humana no contexto histórico, social, cultural, no mundo e com o mundo: estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros, em comunicação e intercomunicação e “esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*” (FREIRE, 1978, p. 82, grifos do autor).

A concepção política, pedagógica, epistemológica, em Paulo Freire, com seus fundamentos da autonomia, da identidade, da diversidade cultural, leva a construção da crítica às teorias e práticas preconceituosas, discriminatórias, de superioridade cultural, racistas, como uma ação do sujeito. Daí a importância do conhecimento de como se dão as relações humanas e do reconhecimento de que lado cada um está, ou do lado do opressor ou do oprimido, de manutenção do *status quo* ou da disposição de superar o estado atual de coisas. É nessa perspectiva que está situada a práxis freireana, como ação política intencional: "A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressores-oprimidos". (FREIRE, 1978, p. 42).

O conhecimento é humanizado, libertador, emancipatório. Uma atividade gnosiológica e política e, portanto, não neutra, de eterna conformação com a realidade de dominação, portadora da potencialidade construída pelos sujeitos, de intervenção e transformação da realidade, de rompimento com as diversas formas de opressão, sejam econômicas, social, cultural. No caso específico da relação entre colonizador (opressor) e colonizado (oprimido) que, em princípio é uma relação vertical de domesticação. O conhecimento é uma ação de luta.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta convivência não pode ser feita em nível puramente intelectual,

mas da ação, o que nos parece fundamental e que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 1978, p. 56).

Desta forma, estamos diante da importância dos conceitos de denúncia e anúncio, em Paulo Freire no tratamento, por exemplo, das questões étnico-raciais. Denúncia das formas de desigualdade social, do racismo, e anúncio-construção da resistência como condição da superação das formas de discriminação através de práticas libertadoras dos professores e estudantes. Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens, mulheres, crianças, jovens e idosos, possam “ser mais”. Este é um movimento de apropriação da realidade histórica e que desafia os discursos

A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la”. (FREIRE, 1978, p. 85).

Assim sendo, a construção de práticas libertadoras no processo educacional escolar se faz necessária, situada na constante luta do ato de dialogar, de resgatar e reconhecer a história, a cultura e a situação social de um povo. A promoção deste reconhecimento requer uma visão histórica de mundo, um método dialético de análise e um posicionamento ou práxis política isentos de neutralidade, uma vez que toda ação humana é política e denúncia de que lado estamos, do lado do opressor ou do oprimido, da manutenção da discriminação ou da sua erradicação.

A arte de lembrar: a denúncia da educação colonial

É nesta perspectiva da arte de lembrar, a partir da condição história dos oprimidos (colonizado), expresso na *Pedagogia do Oprimido*, publicado pela

primeira vez em 1970, que Paulo Freire apresenta seu pensamento e ação nas *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, que teve sua primeira edição em 1977.

A disposição aqui é trazer alguns elementos históricos e conceituais das *Cartas a Guiné-Bissau* e sua importância para se pensar a educação, a filosofia, a organização social. O texto *Cartas a Guiné-Bissau* é dividido em duas grandes partes: a primeira traz uma longa apresentação de Paulo Freire fazendo um balanço, intitulado por ele de “carta-relatório”, na qual explica a experiência que tivera em Guiné-Bissau, nos anos de 1975-1976, no seu período pós-independência, a respeito de um projeto educacional de jovens e adultos. Na segunda parte são apresentados as *Cartas* trocadas entre Paulo Freire e o Comissariado do Estado da República da Guiné-Bissau para Educação e Cultura e sua equipe, do início de 1975 a “primavera” de 1976, expressão usada pelo próprio Paulo Freire na última carta.

Algumas questões são fundamentais, dentro da dinâmica da arte de lembrar, na superação de uma educação colonialista e a construção de um projeto de reconstrução nacional, como a necessidade da descolonização das mentes, da desnaturalização dos preconceitos, da resistência às práticas racistas, o enfrentamento teórico e prático das relações sociais de exploração, da construção de igualdade de direitos. Esse é o debate constante entre os interlocutores das *Cartas*.

Uma das atividades que explicitam a arte de lembrar aparece no interesse de Paulo Freire de buscar estabelecer uma relação de diálogo, como “militante” de uma mesma causa, às lutas do povo da Guiné-Bissau. Este País esteve sob o domínio colonial português desde o século XV e, depois de tantas lutas, teve sua independência reconhecida em setembro de 1974³, que impunha manter a luta por sua autoafirmação política, econômica, cultural.

Não nos era estranha, de modo algum, a luta em que o povo da Guiné-Bissau e Cabo Verde, sob a liderança extraordinária de Amílcar Cabral

³Uma boa análise histórica da política e cultura da Guiné-Bissau, como colônia e país independente, encontra-se em Costa (2009) e Oliveira (2019).

e de seus camaradas do PAIGC⁴, se tinha empenhado para a expulsão do colonizador português. 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, 1978a, p. 10).

As *Cartas* expressam disposição ao diálogo, de ouvir e falar, de perguntas e respostas, de buscar conhecer e apresentar concepções, de relatar, avaliar procedimentos teóricos e práticos. Assim, elas são meios de expressões de anúncios e denúncias. No documento, Paulo Freire denuncia a exploração colonial sofrida pelo povo da Guiné-Bissau, e enfatiza que o povo não é mero expectador passivo da vida, que não é fatalidade. O povo é um ser ativo na resistência, no processo de educação, união, organização, condições fundamentais na construção de uma nova sociedade: “Não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação”. (FREIRE, 1978a, p. 44)

A resistência é o oposto de desistência, pressupõe luta entre desiguais, de não se acomodar: incomodar e problematizar a realidade, refletir sobre sua situação, realizando um movimento de reconstrução de si e de seu contexto. Essa é a “vocação ontológica” (FREIRE, 1978, p. 23) do processo de humanização. Neste sentido, o ser humano tem inerente em si o não aceitar e, portanto, desenvolver o lutar para sair da opressão

Para construir-se como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica, também é inacabada [...] aí se encontram as raízes da educação mesma [...] daí que seja a educação um quefazer permanente. (FREIRE, 1978, p. 83)

O conceito de consciência colonizada, que em Freire (1978) é apresentada como consciência do dominante ou consciência do opressor, é

⁴Partido Africano para a independência de Guiné e Cabo Verde. “Amílcar Cabral foi um dos fundadores do PAIGC e uma peça fundamental para a luta pela independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde” (COSTA, 2009, p. 09)

uma das questões centrais das *Cartas*, quando Paulo Freire discute a descolonização do currículo, embasando-se em referências teóricas, gnosiológicas e políticas, de pensadores da crítica pós-colonial, como Albert Memmi, Frantz Fanon⁵ (FREIRE, 1978, p. 53-54), em especial em Amílcar Cabral, a quem fez a dedicatória das *Cartas*: “A Amílcar Cabral, educador-educando de seu povo” (FREIRE, 1978a, p. 06).

A atitude anticolonialista em Paulo Freire está expressa quando relata pela primeira vez em chão africano: “sentiu-se nele como quem voltava e não como quem chegava” (FREIRE, 1978a, p. 09). Foi um encontro consigo mesmo, como arte de lembrar o seu pertencimento histórico a uma causa, e encontro com os outros, para ouvir e aprender da sua luta na superação do colonialismo, “que em Guiné-Bissau não parte de zero, mas de suas fontes históricas e culturais, de algo de bem seu, da alma mesma de seu povo, que a violência colonialista não pode matar”. (FREIRE, 1978a, p. 10). Suas palavras evidenciam a disposição do autêntico encontro, da autêntica ajuda, da autêntica solidariedade.

A ajuda autêntica, não é demais insistir, é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar. Somente numa tal prática, em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado. Por isso é que não há real ajuda entre classes dominantes e classes dominadas nem entre as “sociedades imperiais” e as chamadas sociedades dependentes, de fato, dominadas, na compreensão de cujas relações não se pode prescindir da análise de classe. (FREIRE, 1978a, p. 10).

⁵Albert Memmi (1921-2020), filósofo e ensaísta argelino, escreveu a obra clássica *Retrato do Colonizado precedido de Retrato do Colonizador*, publicado em 1955, com prefácio de Jean-Paul Sartre. Frantz Fanon (1925-1961), médico e filósofo, nascido na colônia francesa de Martinica, autor do livro *Os condenados da Terra*, de 1961, também prefaciado por Jean-Paul Sartre. Ambos analisaram o desenvolvimento da situação colonial e as lutas pela independência em relação à metrópole. (KREUZ, 2020)

Assim, concebendo a contradição entre colonizador-colonizado, opressor-oprimido, Paulo Freire se apresenta não como uma intelectual “frio”, “objetivo” ou como especialista “neutro”, mas como, como “militante”: “Na verdade, o educador é um político e um artista, que se serve da ciência e das técnicas, jamais um técnico friamente neutro”. (FREIRE, 1978a, p. 27).

Partíamos, pois, de uma posição radical: a da recusa a qualquer tipo de solução "empacotada" ou pré-fabricada; a qualquer tipo de invasão cultural, clara ou manhosamente escondida. A nossa opção política e a nossa prática em coerência com ela nos proibiam, também, de pensar sequer que nos seria possível ensinar aos educadores e aos educandos da Guiné-Bissau sem com eles aprender. (FREIRE, 1978a, p. 11-12).

É nesta perspectiva que nos encontramos como os fundamentos políticos, gnosiológicos, axiológicos, do pensamento educacional de Paulo Freire: o ensinar que só é práxis enquanto se estabelece no aprender do e no outro: “aprender primeiro para, ensinando depois, continuar a aprender” (FREIRE, 1978a, p. 12), e no estabelecimento de processos de avaliação das decisões, uma vez que os processos de humanização são históricos e, portanto, “inconclusos”.

Tal disposição acompanha vai acompanhar as suas reflexões e ações, sejam nas Cartas, nas discussões coletivas e suas sínteses, nos encaminhamentos formais para implementação das políticas educacionais.

[...] implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir dessa dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua desumanização. Ambas na raiz de sua inconclusão os inscrevem num permanente movimento de busca. (FREIRE, 1978a, p. 16)

Observemos que as ideias de Paulo Freire têm como referência a dialética hegeliana das relações entre senhor e servo, ampliada e modificada pela leitura humanista da filosofia marxista, da fenomenologia existencialista cristã e de críticos do processo de dominação colonial, mas “o foco está, aqui, muito menos na dominação como um reflexo das relações econômicas e muito mais na dinâmica própria do processo de dominação” (SILVA, 2005, p. 208). As apropriações desses fundamentos subsidiam a teorização educacional de Paulo Freire, que é fundamentalmente político-pedagógica, “na medida em que ele não se limita a analisar como *são* a educação e a pedagogia existentes, mas apresenta uma teoria bastante elaborada de como elas *devem ser*” (SILVA, 2005, p. 208).

É sob a perspectiva analítica do processo de dominação, debatido no contexto da teoria educacional e da pedagogia, “das relações entre o educador e o educando” que acontece em sala de aula, no currículo, no material didático, no espaço escolar, situado num contexto social mais amplo, e que se expressa nas diversas relações sociais específicas. Paulo Freire faz a crítica das “cartilhas”, como instrumento de colonização, como “saber empacotado”, burocrático, que reforça “a atitude passiva, receptiva, o que contradiz o caráter criador do ato de conhecer” (FREIRE, 1978a, p. 13), impedindo que ocorra a busca do conhecimento pelo processo da curiosidade.

O papel criador e recriador, o da reinvenção que o ato de conhecer demanda de seus sujeitos. O da curiosidade diante do objeto, qualquer que seja o momento do ciclo gnosiológico em que estejam, o em que se busca conhecer o conhecimento existente ou o em que se procura criar o novo conhecimento. Momentos, de resto, indicotomizáveis. A separação entre esses momentos reduz, de modo geral, o ato de conhecer o conhecimento existente à sua pura transferência “burocrática”. A escola, não importa o seu nível, se transforma em “mercado de saber”; o professor, num especialista sofisticado, que vende e distribui um “conhecimento empacotado”; o aluno, no cliente que compra e “come” este conhecimento. (FREIRE, 1978a, p. 14).

África, América, Brasil: um histórico de escola colonizada e colonizadora. A “educação herdada” é um espaço de colonização, de expressão da consciência do opressor-colonizador, que se hospeda na consciência do oprimido-colonizado. Importa, para Paulo Freire, situar a escola, a educação, naquilo que ela também é, pode e deve ser: espaço que possibilita uma novas práxis libertadora, emancipatória, lugar da manifestação/evocação da consciência e ação dos oprimidos-colonizados. Ou seja, a educação e a escola não são redutíveis a espaços de alienação, de exploração, mas também são lugares de sua denúncia e anúncio, de “descolonização das mentes”, de nova “decisão política” e novo “projeto de sociedade”.

[...] a ideologia colonialista, procurava incutir nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquela ideologia. O de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se “brancos” ou “pretos de alma branca”. Daí o descaso que essa escola necessariamente teria de ter por tudo o que dissesse de perto aos nacionais, chamados de “nativos”. Mais do que descaso, a negação de tudo o que fosse representação mais autêntica da forma de ser dos nacionais: sua história, sua cultura, sua língua. A história dos colonizados “começava” com a chegada dos colonizadores, com sua presença “civilizatória”; a cultura dos colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disto tinha valor. [...] Por tudo isto é que, para os colonizados que passaram pela alienante experiência da educação colonial, a “positividade” desta educação ou de alguns de seus aspectos só existe quando, independentizando-se, a rejeitam e a superam. Quando, assumindo com seu povo, a sua história, se inserem no processo de “descolonização das mentes”, a que faz referência Aristides Pereira; processo que se alonga no que Amílcar Cabral chamava de “re-africanização das mentalidades” (FREIRE, 1978a, pp. 15-16).

Em Paulo Freire há uma relação intrínseca entre o projeto educacional e o projeto de sociedade, entre o mundo da educação e o mundo da produção-troca-consumo, da recusa do “espontaneísmo”, do voluntarismo, assim como a recusa das formas mecanicistas, intelectualistas de manipulação. “A unidade entre a prática e a teoria coloca, assim, a unidade entre a escola, qualquer que seja o seu nível, enquanto contexto teórico, e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto” (FREIRE, 1978a, p. 21). É a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre educação e produção, entre teoria e prática, condições necessárias para a criação de uma nova sociedade.

Tomando a educação não como algo em si, mas como expressão supraestrutural, em suas relações dialéticas e não mecânicas com a infraestrutura da sociedade, é que o Comissariado de Educação vem introduzindo tais modificações no sistema educacional herdado e de que vai resultando a constituição do novo. (FREIRE, 1978a, p. 38).

A educação como espaço de análise e contestação da realidade colonialista, sem negá-la historicamente, mas denunciando-a, contribuindo para “eliminar o que resta do sistema colonial”. A educação como possibilidade de reencontro com o passado do povo, e anúncio na construção de um novo projeto de sociedade: “criar um homem novo, um trabalhador consciente de suas responsabilidades históricas e da sua participação efetiva e criadora nas transformações sociais”. (FREIRE, 1978a, p. 43).

Denúncia e anúncio, porém, jamais estiveram, em Amílcar Cabral, dissociados, como também jamais fora da práxis revolucionária. A denúncia da realidade opressora, da espoliação, da farsa colonialista, que procurava mascarar aquela a espoliação, bem como o anúncio a nova sociedade, constituindo-se no seio mesma da velha, através da transformação revolucionária, ele sempre fez com seus camaradas, na prática da luta. Enquanto um homem que viveu plenamente a coerência entre sua opção política e sua prática, a palavra, em Cabral, era sempre a unidade dialética entre ação e reflexão, prática e teoria. Daí que nunca

se tenha deixado tentar, de um lado, pelo blábláblá; de outro, pelo ativismo. (FREIRE, 1978a, pp. 18).

A efetivação do processo revolucionário social tem como “imperativo” a “reformulação dos programas educacionais”, que supere o caráter elitista da educação e o método de conhecer nela implementado, “carregados de ideologia colonialista” mediante a reorganização curricular, “fazer a ligação da escola à vida [...] liga-la à comunidade onde se encontra [...] ligar a escola ao trabalho produtivo [...] aproximá-la às organizações de massa” (FREIRE, 1978a, p. 44). Esta questão está presente no conjunto das *Cartas*.

A arte de recriar: pronunciar e nomear o mundo

Questões metodológicas levaram-nos a escolha da Carta nº 3, escrita em Genebra, 5 de janeiro de 1976, endereçada aos Camaradas Mônica, Edna e Paulo, membros do Comissariado do Estado para Educação e Cultura da Guiné-Bissau. Ali, Paulo Freire apresenta suas credenciais educacionais, políticas, gnosiológicas, que o fizeram aceitar contribuir na organização escolar e educacional da Guiné-Bissau. Quanto às cartas, Paulo Freire, esclareceu que não se tratava de instrumento de burocratização, nem de prescrição: “Escrevo sempre pela necessidade que tenho de conversar com vocês sobre pontos que nos interessam, em vista do trabalho em que nos achamos engajados” (FREIRE, 1978a, p. 111).

A educação (o currículo, a metodologia) é ato eminentemente político, como política é a atitude que assumimos na escolha das próprias técnicas e dos métodos para concretizar aquela tarefa [e] o caráter político de tal quefazer independe da consciência que tenhamos dele ou não [...] O saber como delimitar o que conhecer não pode estar separado do para que conhecer como das demais implicações deste ato, visto que não há metodologistas neutros para ensinar como ensinar neutramente história ou geografia, língua nacional ou matemática. (FREIRE, 1978a, p. 113).

A concepção de educação, de currículo, de metodologia, como ação política “em favor de que e de quem, com e contra que, e contra quem conhecer” (FREIRE, 1978a, p. 113), seja na educação de jovens e adultos, ou outros níveis e modalidades de educação e ensino, aponta para a importância de Paulo Freire em relação ao fortalecimento de um debate que se estava acontecendo, no sentido do desenvolvimento com maior intensidade sobre o lugar da educação na construção de um novo projeto de sociedade, que poderia ser chamado, segundo Silva (2005, p. 212) de “pedagogia pós-colonialista”.

Que conhecer, como conhecer, para que conhecer, em favor de que e de quem conhecer, portanto, contra que e contra quem conhecer são questões teórico-práticas e não intelectualistas, que a educação como ato de conhecimento nos coloca. Questões fundamentais, em dinâmico envolvimento com outras em torno do ato mesmo de educar, de sua possibilidade, de sua legitimidade, dos objetivos e finalidades desse ato, de seus agentes, de seus métodos, de seu conteúdo. (FREIRE, 1978a, p. 113).

A perspectiva de superação de um educação colonial e construção de uma educação e sociedade pós-colonialista, estabelecendo o currículo como espaço político (seus conteúdos, metas, objetivos) dialoga intimamente com a noção de “descolonização do currículo” defendida por militantes do Movimento Negro, educadores, pensadores do multiculturalismo e das relações étnico-raciais.

Não basta mudar o conteúdo programático, mantendo-se, contudo, a prática anterior, renovada num ou noutro aspecto [...] E a teoria do conhecimento que esta deve pôr em prática implica num método de conhecer antagônico ao da educação colonial. [...] Em última análise, o de como reorientar o seu sistema educacional superando totalmente a herança colonial. Diferentes objetivos, diferentes conteúdos, diferente

prática, diferente concepção da educação. (FREIRE, 1978a, p. 113-115).

Dentre as tantas questões fundamentais na Carta nº 3, Paulo Freire apresentou uma discussão sobre a relação teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual, pensar e agir, ensinar e aprender, afirmando que tais relações são dicotômicas numa perspectiva capitalista. “Numa perspectiva capitalista, os fatores de produção – meios de produção de um lado, trabalhadores de outro – se combinam em função do capital”. (FREIRE, 1978a, p. 118).

Numa visão dinâmica, a da unidade da prática e da teoria, a escola jamais se define como uma instituição burocraticamente responsável pela transferência de um saber seletivo. Nem tampouco se define como um “mercado” de conhecimento. É preciso, porém, que a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre prática e teoria, se prolongue na superação igualmente da dicotomia entre ensinar e aprender e entre conhecer o conhecimento hoje existente e criar o novo conhecimento. (FREIRE, 1978a, p. 116).

E, por fim, explorar esse poço de riquezas teóricas e práticas expressas nas *Cartas*, colocou-nos diante de uma questão fundamental no processo de superação do colonialismo e da construção de um novo projeto de sociedade, questão explícita na Carta nº 4, escrita em Genebra, 3 de fevereiro de 1976, e endereçada à Camarada Teresa Mônica. Paulo Freire diz: “Outro aspecto sobre que você se estende em sua carta e que urge ser retomado, como você sugere, em nossa próxima visita, é o problema da língua em que alfabetizar”. (FREIRE, 1978a, p. 135). E, afirma:

Na verdade, o processo de libertação de um povo não se dá, em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a sua palavra, 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. A imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial, que se estende na dominação não colonial. [...] Só os colonizadores “têm” história, pois que a dos colonizados “começa” com a chegada ou com a presença “civilizatória” daqueles. Só os colonizadores “têm” cultura, arte, língua e são civilizados cidadãos nacionais do mundo “salvador”. Aos colonizados lhes falta história, antes do esforço “benemérito” dos colonizadores. São incultos e bárbaros “nativos”. Sem o direito de autodefinição, são “perfilados” pelos colonizadores. Não podem, por isso mesmo, “nomear-se” nem “nomear” ao mundo que lhes é roubado. (FREIRE, 1978a, p. 135).

Ao excerto acima segue uma nota: “Ver a este propósito Albert Memmi - *Retrato do Colonizado Precedido pelo Retrato do Colonizador* (1977), texto em que o autor discute a visão dos colonizadores europeus sobre os povos colonizados na África e em como isto influenciava as suas ações cotidianas e políticas nesta relação de poder. E conclui dizendo do posicionamento de Amílcar Cabral, militante político e intelectual, quando discute o problema da língua ao falar de “assimilação-desafrikanização”.

Apesar de Paulo Freire estar falando de uma realidade e contexto histórico e social específico, a problematização acerca do silenciamento e invisibilidade, ou do esquecimento de outras culturas, sobretudo daquelas que correspondem a culturas e relações com o saber que não se enquadram na moldura do conhecimento hegemônico, ainda se faz necessária, principalmente no contexto de uma sociedade excludente, discriminatória, exploradoras. E a questão da língua é tão importante que Paulo Freire finaliza o seu texto, intitulado “última página”, assim:

Um dos pontos a que terei de voltar, de maneira mais ampla, possivelmente no primeiro destes futuros relatórios, é o da língua. Na verdade, quanto mais me insiro na experiência guineense, tanto mais a importância deste problema se evidencia, demandando respostas adequadas em situações diferentes. De fato, o problema da língua não pode deixar de ser uma das preocupações centrais de uma sociedade

que, libertando-se do colonialismo e recusando o neocolonialismo, se dá ao esforço de sua recriação. E neste esforço de recriação da sociedade a reconquista pelo Povo de sua Palavra é um dado fundamental. (FREIRE, 1978a, p. 161).

O pensar a superação e a construção de novo projeto de sociedade, expressão tantas vezes presentes nas *Cartas a Guiné-Bissau*, demanda a necessidade da arte de dialogar, da arte de lembrar, da arte de recriar, da conquista da palavra, da voz e da fala. E, um dos espaços para esta conquista pode ser a organização curricular, dos conteúdos, métodos, não somente na sua dimensão técnica, mas como intervenção política, na sua diversidade, que permita a construção e apropriação de saberes, conceitos, conhecimentos, de pensadores que foram subalternizados pela estrutura colonizadora.

Conclusões

Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo apresentam um conjunto de conhecimentos teóricos, disposições políticas, sensibilidades estéticas, comprometimento ético, de um militante da liberdade humana, Paulo Freire. Portanto, tais *Cartas*, chamadas também de relatórios, expressam a arte de dialogar, da arte de lembrar, da arte de recriar.

Cartas são chamadas também de correspondências, ou seja, busca e manutenção de comunicação no processo de preparação, construção, execução e avaliação de um projeto. Nas *Cartas à Guiné-Bissau*, todo este processo é evidenciado por disposições fundamentais: saber ouvir, aprender, falar e ensinar; se dispor a colaborar com posicionamento crítico e fraternidade amorosa; de denúncia e anúncio; de exercício da paciência, da esperança.

E, por fim, a concepção de que a educação é um ato político, espaço necessário para a conquista da liberdade, na prática cotidiana. Nada está determinado, naturalizado. O ser humano está sendo, se fazendo, buscando *ser mais*, na experiência vivida, como ação criativa, na relação conflituosa

consigo mesmo, com o mundo. Daí a necessidade de valorizar o conhecimento e a experiência da histórica passada e presente na construção de uma nova sociedade, rompendo com a objetivação da pensamento e práticas coloniais. As estruturas, os métodos e processos educativos sociais e escolares hegemônicos são estruturas de opressão.

A pedagogia do oprimido, e não para o oprimido, demanda movimentos em que os sujeitos se descubram, construam-se e se autoconquistem como sujeitos e como coletivos. A práxis pedagógica é a construção constante da antropologia de humanização.

Referências

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.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978a.

OLIVEIRA, Jonathan Marques. *Práxis dialógica de Paulo Freire na Guiné-Bissau*. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) - Universidade Federal de São João Del-Rei, 2019, 137p.

KREUZ, Debora Striede. A relação colonial e a luta pela libertação nacional em Albert Memmi e Frantz Fanon. *Revista Latino-Americana de História*, vol. 9, nº. 23–jan./jul.de 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/946/386603>. Acesso em: 27 abr. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Pedagogia do oprimido *versus* Pedagogia dos conteúdos. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 23, pp. 207-214, 2005.

SUCUMA, Arnaldo. Breve histórico sobre a construção do estado da Guiné-Bissau. *Cadernos de História UFPE*, Recife-PE, v. 9, n. 9, p. 129-144, nov. 2012. Anual.

Submetido em: 01/05/2021

Aceito em: 10/09/2021

Publicado em: 11/10/2021