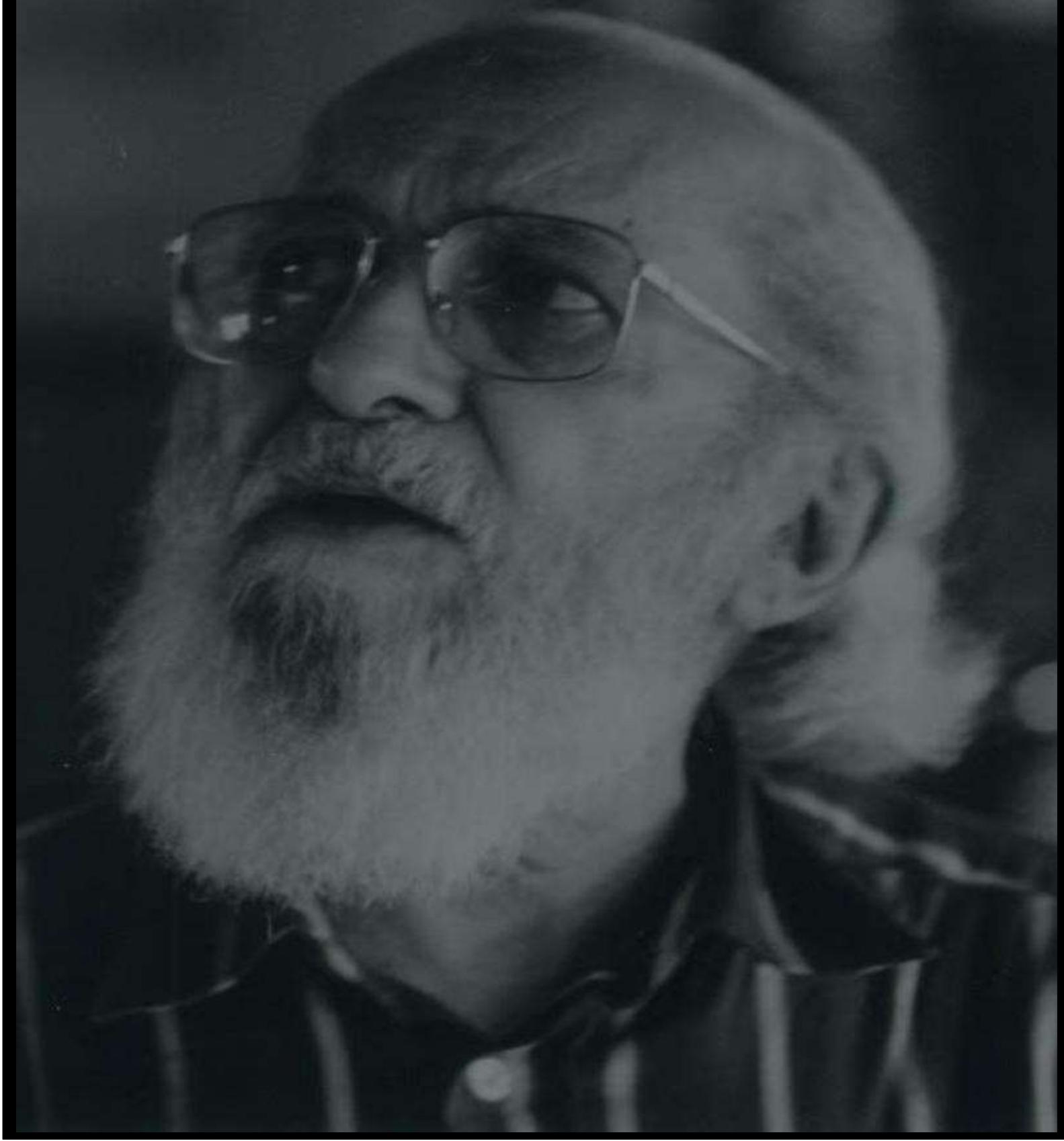


Universidade Federal de Pernambuco  
Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea

# O LEGADO DE PAULO FREIRE NA GUINÉ-BISSAU

RESPOSTAS ÀS CARTAS PEDAGÓGICAS





**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE – CAA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

**LETICIA OLIVEIRA DE SOUZA**

**O LEGADO DE PAULO FREIRE NA GUINÉ-BISSAU:**  
**Respostas às Cartas Pedagógicas**

CARUARU

2024

LETICIA OLIVEIRA DE SOUZA

**O LEGADO DE PAULO FREIRE NA GUINÉ-BISSAU:  
Respostas às Cartas Pedagógicas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção de título de Mestra em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação Contemporânea.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Allene Carvalho Lage.

CARUARU

2024

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária – Nasaré Oliveira - CRB/4 - 2309

S729I Souza, Leticia Oliveira de.  
O legado de Paulo Freire na Guiné-Bissau: respostas às cartas pedagógicas. / Leticia Oliveira de Souza. – 2024.  
217 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Allene Carvalho Lage.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea, 2024.  
Inclui Referências.

1. Freire, Paulo, 1921–1997. 2. Paulo Freire – Método educacional.  
3. Cabral, Amílcar, 1923-1973. 4. Guiné-Bissau. 5. Educação popular. 6. África. I. Lage, Allene Carvalho (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2024-009)

LETICIA OLIVEIRA DE SOUZA

**O LEGADO DE PAULO FREIRE NA GUINÉ-BISSAU:  
Respostas às Cartas Pedagógicas**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação Contemporânea. Área de concentração: Educação

Aprovada em: 22/02/2024

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª. Dra. Allene Carvalho Lage (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

Prof. Dr. Everaldo Fernandes da Silva (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

Prof. Dr. Nélio Vieira de Melo (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Em memória de Paulo Freire e Elza Maia, visto que não há como falar de uma filosofia freiriana sem lembrar-se de como Elza contribuiu diretamente para sua criação, Amílcar Cabral e Titina Silá, pedagogos da revolução, emancipadores de mentes, corpos e corações.

## AGRADECIMENTOS

Fiquei pensativa em como iniciar os agradecimentos, queria que fossem escritos em um dia em que eu estivesse inspirada, acordar com o céu azul e os pássaros cantando para que assim pudesse usar minhas melhores palavras para descrever aqueles que tanto amo e foram fundamentais para meu processo de construção e progredimento para chegar até aqui, ao tão sonhado termino da tão temida dissertação. Mas sabe de uma coisa, se eu for esperar o dia perfeito talvez eu nunca escreva, então cá estou, na cozinha da minha casa, sentada em uma cadeira terrivelmente desconfortável, irritada com o mundo capitalista e com o quanto as coisas estão caras no mercado para respirar fundo e agradecer.

Pois é, dona Tereza, não fui para o Piauí engravidar e voltar sem ter finalizado minha graduação, como muitos tentaram te convencer e não conseguiram, a senhora seguiu acreditando na sua filha e hoje ela é a primeira mestra da família, obrigada pelas orações, obrigada pelos conselhos, obrigada por me defender, obrigada por existir e não desistir de mim. Agradeço minha amiga e professora da graduação Katyanna de Brito, por todas as oportunidades construídas e gentilmente direcionadas a mim no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, a professora Rebeca Hennemann por sempre estar comigo nos momentos mais complexos de minha vida. Um agradecimento especial a minha amiga e inspiração de vida, a professora Ângela Marcia, que cotidianamente permanece ao meu lado na alegria e na tristeza, acalentando meu choro, compartilhando os mais sinceros sorrisos, amo-te.

Não poderia deixar de mencionar e igualmente agradecer minha orientadora, a professora doutora Allene Lage, que confiou e acreditou em um simples projeto que hoje toma forma e se concretiza em uma grande dissertação e tudo só foi possível pela sua capacidade de orientação extraordinariamente sensível, inteligente, humana e transformadora, não atoa Boaventura Sousa Santos disse uma vez que sua biografia se assemelhava e muito com a de Florestan Fernandez, uma mulher inspiradora.

Sou muito grata ao PPGEDUC, a coordenação do programa na figura dos professores Saulo e Conceição, pessoas que admiro muito, professora Maria Joselma, uma mulher negra que tem como sobrenome resistência. Professor Everaldo, que é um ser apaixonante e eu sou verdadeiramente grata por conhecê-lo e Professor Nélio pela sua gentileza e carinho sem igual. Por fim, agradeço os amigos do programa e fora dele, Wyne, Fael, Lucas, Helô, Helena, Tereza, Hugo (minha força ancestral), Camila Coimbra (minha flor) e Calído Mango, meu parceiro e um agradecimento mais que especial a Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE) pelo fomento à pesquisa. Arroboboi, Oxumarê!

“Escrever é um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a escritora “validada” e legitimada e, ao reinventar a si mesma, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou se quer fora nomeada” (Kilomba, 2008, p. 121).

## RESUMO

A revolução bissau-guineense modificou o *status quo* colonial global. O antigo Reino de Gabu (Kaabu), a colônia luso-europeia considerada, geopoliticamente, inexpressiva por parte da historiografia branca, retoma o protagonismo de sua narrativa, tornando-se vanguardista das revoluções empenhadas nas colônias de língua portuguesa do continente africano. O surgimento do Estado da Guiné-Bissau se constitui em alguns sustentáculos de acordo com o direito internacional (Silva, 1997, p. 285), sendo eles: igualdade de direitos, universalidade e os princípios de liberdade. A liberdade, aqui, é sinônimo de descolonização de mentes e corpos, negação da influência internacional na máquina estatal, dissolução das políticas de estratificação social geradoras de desigualdades e desenvolvimento de um programa de educação nacional distante do ensino da aculturação imposto pelos colonos. Para tanto as experiências alfabetizadoras do maior educador de todos os tempos, o pedagogo pernambucano Paulo Freire, foram essenciais ao progredimento do que, nos termos de Amílcar Cabral (1978), seria uma revolução cultural, conduzida pela educação libertadora no pós-independência do país. Freire atuou no esforço para reconstrução do aparelho educativo de Guiné-Bissau em um grande ofício militante, preocupado em observar, entender, aprender, ouvir e intervir junto com os homens e mulheres locais em exercício dialógico, que ganhou grande repercussão internacional. Sua história em Guiné-Bissau, nunca se findou, e, ainda hoje, seu legado permanece na memória, narrativas, trajetória e atuação política de diversos bissau-guineenses. Portanto, esta pesquisa analisará o legado político-educacional de Paulo Freire em Guiné-Bissau, especificamente na memória de agentes sociais, dirigentes de movimentos de libertação nacional e docentes locais, especialmente aqueles(as) que participaram do período de reestruturação do país e, por seu turno, percebem o legado pedagógico de Paulo Freire na escolarização da sociedade bissau-guineense. De modo específico: i) analisar as cartas pedagógicas de Paulo Freire dirigidas à Guiné-Bissau e seus desdobramentos na educação do país; ii) identificar quais elementos da *práxis* político-educacional de Paulo Freire permanecem na atualidade de Guiné-Bissau e iii) sistematizar as percepções de agentes sociais, dirigentes de movimentos de libertação nacional e docentes locais, especialmente aqueles(as) que participaram do período de reestruturação do país, sobre o legado pedagógico de Paulo Freire para a sociedade bissau-guineense. O estudo classifica-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, utilizando-se a análise de narrativas à luz de Jovchelovich e Bauer (2008).

**Palavras-Chave:** Paulo Freire. Guiné-Bissau. Pedagogia Popular Africana. Amílcar Cabral.

## ABSTRACT

The Guinea-Bissau revolution changed the global colonial status quo. The former Kingdom of Gabu (Kaabu), the Portuguese-European colony considered geopolitically inexpressive by white historiography, resumes the protagonism of its narrative, becoming vanguard of the revolutions committed in the Portuguese-speaking colonies of the African continent. The emergence of the State of Guinea-Bissau is constituted in some supports according to international law (SILVA, 1997, p. 285), being: equality of rights, universality and the principles of freedom. Freedom here is synonymous with decolonization of minds and bodies, denial of international influence in the state machine, social stratification policies generating inequalities and development of a national education program far from the teaching of acculturation imposed by the settlers. To do so, the literacy experiences of the greatest educator of all time, the Pernambuco pedagogue Paulo Freire, were essential to the progress of what, in the terms of Amílcar Cabral (1978), would be a cultural revolution, conducted by liberating education in the postindependence of the country. Freire worked in the effort to rebuild the educational apparatus of Guinea-Bissau in a great militant craft, concerned with observing, understanding, learning, listening and intervening together with local men and women in dialogical exercise, which gained great international repercussion. His history in Guinea-Bissau has never ended, and even today, his legacy remains in the memory, narratives, trajectory and political action of several Guinean-Bissau. Therefore, this research will analyze the political-educational legacy of Paulo Freire in Guinea-Bissau, specifically in the memory of social agents, leaders of national liberation movements and local teachers, especially those (as) who participated in the period of restructuring of the country and in turn, perceive the pedagogical legacy of Paulo Freire in the schooling of the Guinea-Bissau society. Specifically: i) to analyse the pedagogical letters of Paulo Freire addressed to Guinea-Bissau and their consequences in the education of the country; ii) identify which elements of the political-educational praxis of Paulo Freire remain in the present day of Guinea-Bissau and iii) systematize the perceptions of social agents, leaders of national liberation movements and local teachers, especially those(as) who participated in the period of restructuring of the country, on the pedagogical legacy of Paulo Freire to the Guinean society. The study is classified as a bibliographical and documentary research, using the analysis of narratives in the light of Jovchelovich and Bauer (2008).

**Keywords:** Paulo Freire. Guinea-Bissau. African Popular Pedagogy. Amílcar Cabral.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Império Mali	46
Figura 2 -	Império de Gana	46
Figura 3 -	Escolas em uma zona libertada. Período da luta de libertação	70
Figura 4 -	“Juramento dos dirigentes do PAIGC no momento da declaração da independência da República da Guiné-Bissau. Melina do Boé, setembro de 1973. Ao centro, o presidente Luiz Cabral”	74
Figura 5 -	Paulo Freire chega à Guiné-Bissau, recebido por Mario Cabral, Ministro da Educação. Claudius Ceccon em primeiro plano, 1976	74
Figura 6 -	Steve Biko (em pé) e os militantes da Organização de Estudantes da África do Sul	155

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Taxa de aprovação dos educandos para a etapa posterior do ensino	142
Gráfico 2 - taxa de aprovação dos educandos para a etapa posterior do ensino	143

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informação detalhada dos participantes	119
Quadro 2 - As fases da entrevista narrativa	122
Quadro 3 - Sistematização da EN	124
Quadro 4 - Cinco parâmetros para o programa de estabilização e reforma (BM e FMI)	136
Quadro 5 - Condição profissional dos docentes em Guiné-Bissau (1983/84)	139
Quadro 6 - Línguas/dialetos e quantidade de falantes (década de 1980)	140
Quadro 7 - infraestrutura escolar bissau-guineense pós golpe	141
Quadro 8 - Barracas de acordo com as províncias (1988)	143
Quadro 9 - Taxa de repetência por ciclo (1988)	144

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - 24º Reunião Nacional da ANPEd (2001)	25
Tabela 2 - 25º Reunião Nacional da ANPEd (2002)	26
Tabela 3 - 26º Reunião Nacional da ANPEd (2003)	27
Tabela 4 - 27º Reunião Nacional da ANPEd (2004)	28
Tabela 5 - 28º Reunião Nacional da ANPEd (2005)	29
Tabela 6 - 29º Reunião Nacional da ANPEd (2006)	30
Tabela 7 - 30º Reunião Nacional da ANPEd (2007)	31
Tabela 8 - 31ª Reunião Nacional da ANPEd (2008)	31
Tabela 9 - 32ª Reunião Nacional da ANPEd (2009)	32
Tabela 10 - 34ª Reunião Nacional da ANPEd (2011)	33
Tabela 11 - 35ª Reunião Nacional da ANPEd (2012)	34
Tabela 12 - 36ª Reunião Nacional da ANPEd (2013)	35
Tabela 13 - 38ª Reunião Nacional da ANPEd (2017)	36
Tabela 14 - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)	37
Tabela 15 - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)	38
Tabela 16 - Analfabetismo na Guiné em 1958	67
Tabela 17 - Educação colonial: 1962 a 1973	68
Tabela 18 - Educação nas zonas libertas 1956 a 1973	72

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMA	Coletivo das Mulheres Africanas
CMI	Conselho Mundial
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DF	Distrito Federal
EFSP	Escolas de Formação e Superação de Professores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EN	Entrevista Narrativa
ENSTT	Escola Normal Superior Tchico Té
F.R.A.I.N	Frente Revolucionária Africana para Independência Nacional das Colônias Portuguesas
FARP	Forças Armadas Revolucionárias do Povo
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
GTs	Grupos de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia
IDAC	Instituto de Ação Cultural
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
MAC	Movimento Anticolonialista
MCU	Movimento Cristão Universitário da África do Sul
MEC	Ministério da Educação
MLG	Movimento para Independência Guiné
MLGC	Movimento de Libertação da Guiné e Cabo Verde
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
PAIGC	Partido Africano da Independência de Guiné e Cabo Verde
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCP	Partido da Convenção do Povo
Pecim	Programa Nacional Das Escolas Cívico-Militares
PT	Partido dos Trabalhadores

PUC – SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PRDAG	Reunião Democrática Africana da Guiné
RN	Natal
SASO	Organização de Estudantes da África do Sul
UCO	<i>Universidad de Córdoba</i>
UdeA	<i>Universidad de Antioquia</i>
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFGRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNGP	União dos Naturais da Guiné Portuguesa
UniBO	<i>Università di Bologna</i>
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNILAB	Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNISAL	Centro Universitário Salesiano
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNP	<i>Universidad Pedagógica Nacional de Colombia</i>
UPG	União dos Povos de Guiné
UPLG	União da População Libertada da Guiné
USP	Universidade de São Paulo
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná
WDL	<i>Biblioteca Digital Mundial</i>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PREÂMBULO</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>PRIMEIRAS PALAVRAS: A DEFESA DO ÓBVIO</b>	<b>20</b>
<b>3</b>	<b>AS ORIGENS DE GUINÉ-BISSAU: DE IMPÉRIO MALI À PRIMEIRA COLÔNIA LUSO DO CONTINENTE AFRICANO A ROMPER COM O JULGO DE PORTUGAL</b>	<b>44</b>
<b>3.1</b>	<b>As ordenações do Império</b>	<b>45</b>
<b>3.2</b>	<b>Capitania-Geral da Guiné Portuguesa</b>	<b>49</b>
<b>3.3</b>	<b>Unidade de Luta: o estopim para a revolução</b>	<b>54</b>
<b>3.3.1</b>	<i>Amílcar Cabral: o pedagogo da revolução</i>	<b>56</b>
<b>3.4</b>	<b>Pensaram como marxistas e combateram como revolucionários: o PAIGC de Amílcar Cabral</b>	<b>59</b>
<b>4</b>	<b>O SISTEMA DE ENSINO DURANTE A LUTA POR LIBERTAÇÃO, A PRÁXIS POLÍTICO EDUCACIONAL DO PAIGC E OS DIÁLOGOS DE PAULO FREIRE</b>	<b>63</b>
<b>4.1</b>	<b>A escola colonial e o ensino da aculturação</b>	<b>64</b>
<b>4.2</b>	<b>A práxis político-educacional do PAIGC</b>	<b>69</b>
<b>4.3</b>	<b>A educação pós-colonial: Paulo Freire chega à Guiné-Bissau</b>	<b>72</b>
<b>4.3.1</b>	<i>África ensinando a gente: práxis de Freire e o dilema de Cabral</i>	<b>77</b>
<b>4.3.2</b>	<i>A leitura de mundo e a leitura da palavra nas cartas de Paulo Freire à Guiné-Bissau</i>	<b>80</b>
<b>4.3.4</b>	<i>A pedagogia libertadora frente à língua do opressor</i>	<b>98</b>
<b>4.4</b>	<b>Da beleza da língua crioula à “excelência” do colonialismo: a confusão entre língua e linguagem</b>	<b>102</b>
<b>4.5</b>	<b>O entrar na grande noite: os processos educacionais influenciam a máquina do Estado e poderio político-social</b>	<b>109</b>
<b>5</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS: CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA</b>	<b>113</b>
<b>5.1</b>	<b>Tipo de estudo</b>	<b>116</b>
<b>5.2</b>	<b>Método da pesquisa</b>	<b>116</b>
<b>5.3</b>	<b>Delimitação e local da pesquisa</b>	<b>118</b>
<b>5.4</b>	<b>Fontes de Informação e sujeitos da pesquisa</b>	<b>118</b>

5.5	<b>Técnica de coleta</b>	120
5.6	<b>Análise e Sistematização de Dados</b>	124
6	<b>O CASO DO LEGADO POLÍTICO-EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE NA GUINÉ-BISSAU: ATRAVÉS DAS NARRATIVAS INSURGENTES</b>	126
7	<b>RECONTEXTUALIZANDO AS TENSÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS: CRÍTICA À RAZÃO NEOCOLONIAL DA EDUCAÇÃO LIBERAL BISSAU-GUINEENSE</b>	133
7.1	<b>O golpe de 1980</b>	134
7.1.1	<i>A face do neocolonialismo liberalizante: velhas formulações para os novos processos educativos em Guiné-Bissau</i>	137
7.2	<b>O “que fazer” da libertação</b>	146
7.2.1	<i>Por uma Pedagogia Popular Africana: as contribuições de Paulo Freire em teoria e prática</i>	150
8	<b>RESPOSTAS AS CARTAS PEDAGÓGICAS: DIALOGANDO E APRENDENDO COM A PRÓPRIA HISTÓRIA</b>	158
8.1	<b>A grandeza de um legado</b>	161
9	<b>CARTAS DE GUINÉ-BISSAU: REGISTROS DE UMA EXPERIÊNCIA AINDA EM PROCESSO</b>	188
9.1	<b>Pedagogos da revolução: eles são porque somos</b>	199
10	<b>ÚLTIMAS PALAVRAS: A AÇÃO LIBERTADORA PERSISTE NAS MAZELAS DO MUNDO MODERNO</b>	202
	<b>REFERÊNCIAS</b>	209

## 1 PREÂMBULO

*Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência, um papel altamente formador (FREIRE, 1996, p. 40-41).*

Início esse exercício anunciativo e reflexivo preliminar em primeira pessoa<sup>1</sup> valendo-me dos procedimentos da Escrivivência, percurso e estética criada pela escritora brasileira Conceição Evaristo (2008). A Escrivivência é entendida como a escrita de si, de nós, do outro, valorizando a coletividade, os sentimentos, sensações e subjetividades de corpos negros, tornando-os visíveis, protagonistas e agentes construtores de um projeto social, acadêmico e político, decolonial na produção de saberes, organizando as “histórias na lápide da memória a partir das vivências” (Borges, 2020, p. 120). E é através de memórias e experiências pessoais e coletivas que apresento o enredo de parte da narrativa que possibilitou-me finalizar este percurso. Assim, lembro-me do gosto amargo na boca que comprimia os lábios, naquela manhã, lembro-me das risadas, das bocas abertas, dos dentes serrados que compunham um cruel sorriso, da voz afiada que propagava palavras já famigeradas a mim, dos olhares que me interpelavam como se já soubessem meu fim, da textura das folhas do jornal que com raiva eu segurava e expressando meu incomodo.

Era 2013, eu estava no último ano do ensino médio, quando, antecedentemente, em uma dinâmica das cansativas aulas de português, fomos incumbidos de levar um material para leitura, mas, necessariamente, precisava ser algo que tínhamos em casa, de pronto pensei em um jornal. Meu sonho naquele momento era ser “jornalista de esportes”, habitualmente despossava alguns minutos na banca de jornais para entrever as palpitantes resenhas do meu time do coração. No outro dia, já na escola, a atividade foi realizada e seguimos para aula de matemática, o professor adentra a sala, olha ao redor, e indaga o que seriam aqueles materiais, eu, ainda distraída, permanecia fitando as letras dos classificados. O docente chega até minha carteira e em um tom jocosos, pergunta o que eu estava fazendo com aquele jornal, já que não sabia ler, todos riram.

Eu, com raiva, mais impedida de demonstrar, pela falsa percepção de força sobrenatural atribuída de forma desumanizadora a nós mulheres pretas, respondi, performando indiferença que não deveria ser um sentimento forjado em contextos de propagação de estereótipos e

---

<sup>1</sup> A partir do item “Primeiras Palavras” retornaremos com a escrita em terceira pessoa.

violências em um espaço educativo, mas essa apatia displicente era imposta a mim, refutei: “Professor, eu sei ler sim e ainda serei uma grande jornalista, você ainda vai me ver aqui ó (apontei para o diário esportivo semanal), você vai ver”. Ele recolheu a publicação de minhas mãos e ligeiramente redarguiu: “Verei sim, a mocinha no jornal, mas penso que aqui (mostrando a sessão de obituários do folhetim)”, todos sorriram novamente.

Eu era uma adolescente de 16 anos, mulher, preta, oriunda das favelas de São Paulo, filha de empregada doméstica, com um pai preso por tráfico de drogas, primos reclusos na antiga Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor - FEBEM (atual fundação CASA), o futuro já era previsível, o *status quo* do poder dominante, presumivelmente, não falharia comigo. Contudo, se hoje posso relatar factualmente estes acontecimentos, no diálogo que abre nossa dissertação, confeccionada a muitas mãos no interior da maior universidade pública do Nordeste, foi porque o sistema não conseguiu, eu consegui sobreviver (e sigo sobrevivendo) à necropolítica, fazendo da *práxis* pedagógica uma ferramenta revolucionária de atuação e transformação da minha realidade e do mundo ao meu redor.

Entretanto, caro leitor, este estudo não enceta na UFPE, ele se desperta quando Paulo Freire e Elza Maia ousaram dizer que o oprimido pode ser agente construtor de sua própria história, que os esfarrapados do mundo devem se descobrir, e descobrindo suas opressões podem atuar radicalmente para sua cessação. Estar viva hoje, dentro de um espaço, que historicamente não foi construído para pessoas como eu, resistindo, brigando, contrariando as estatísticas e me emancipando, só ocorre porque Paulo esteve pavimentando o caminho para a libertação ontem. Eu sou parte dos legados de Paulo Freire.

Portanto, minha proximidade com Guiné-Bissau é algo que só conseguiria explicar espiritualmente, perpassa a minha existência, se edifica em vidas passadas, constrói a minha ancestralidade, me leva para perto do meu povo, possibilitando que junto a eles, (nós) possamos dar novos traços, luzes e cores à história que será rescrita a seguir.



Paulo Freire em Angicos 30 anos depois de formar a 1ª turma com seu método. A experiência de Angicos é a precursora do método Paulo Freire de Alfabetização. Foto: Acervo Paulo Freire, 2019

## 2 PRIMEIRAS PALAVRAS: A DEFESA DO ÓBVIO

### **Paulo Freire, esse incrível**

Que é que o professor Paulo Freire  
Lá no nordeste, entre angicos e o recife  
Começou a desfazer pra inventar e refazer

Pra quem chegasse perto e a ele ouvisse?  
Ele imaginou como um "nós" o que antes era o "eu"  
E pensou como "nosso" o que era "só o meu"  
E sendo do povo um igual um parceiro e um amigo  
E sofrendo junto a ele a opressão e a injustiça  
Com que vive a gente pobre e sofredora

Paulo Freire, esse incrível!  
Ele inventou a "pedagogia do oprimido"  
E criou uma "educação libertadora"

(Carlos Rodrigues Brandão, 2010)

Uma das maiores complexidades encontradas no debate sobre africanidades na contemporaneidade é a reflexão crítica acerca dos assuntos que tencionam as relações pessoais e constituintes dos povos e culturas africanas (Biko, 1978). Logo, torna-se parte da dinâmica que infla as condutas discriminatórias, a compressão de que os próprios africanos e as comunidades afrodiaspóricas não possuem o entendimento profundo sobre suas matrizes culturais, saberes ancestrais, seus corpos e vivências imbricadas. Assim, a branquitude<sup>2</sup> torna-se especialista e autoridade sobre diversos aspectos da vida e cultura africana, desenvolvendo trabalhos, muitas vezes tendenciosos e infundados, semeando uma gama de confusões. O ativista antiapartheid Steve Biko (1978) argumenta que o continente africano foi submetido, compulsoriamente, a uma fusão cultural unilateral, isto é, as ações e epistemologias imperiais, coloniais e ocidentais se sobrepuseram à cultura, múltipla da região.

Enquanto um agrupamento cultural era considerado obsoleto e sem sofisticação, o outro representava a hegemonia e a excelência própria da concepção estratificante e colonialista europeia, dispondo, portanto, de mecanismo para o exercício do genocídio étnico e cultural de tudo que considerava dessemelhante à lógica dominante. Utilizavam-se da persuasão através do cristianismo exclusivista que desconsiderava outros deuses e divindades, exigindo subserviência a um código restrito de conduta que moldava desde os tipos de vestimentas aceitas aos hábitos, costumes cotidianos e a educação. Quando a conversão à fé cristã era negada, o poderio bélico e força bruta dos autoproclamados portadores da civilidade, era amplamente utilizada. Assim se edificaram os factoides que avaliaram a cultura africana como um componente preso no decurso da história ou totalmente apagada pelo colonizador.

Da mesma forma, para Biko (1978), é importante enfatizar os duros golpes que o povo africano levou ao longo das décadas e de tão subalternizado e marginalizado pelas chamadas “culturas agressivas” em sua empreitada dominante, quase descaracterizou-se enquanto comunidade e manifestação cultural, contudo, mesmo com as inúmeras tentativas de colonização das mentes, corpos e saberes, o povo africano contemporâneo permanece em constante processo de reafirmação dos espíritos, reafirmando seus aspectos culturais originários. A exemplo, temos as revoltas anticoloniais da África subsaariana como o processo de reconstrução do estado nacional liderado pelo “poeta maior” Agostinho Neto, líder do

---

<sup>2</sup> A branquitude é um construto ideológico, no qual o branco se vê e classifica os não-brancos a partir do seu ponto de vista. Ela implica vantagens materiais e simbólicas aos brancos em detrimento dos não-brancos. Tais vantagens são frutos de uma desigualdade na distribuição de poder (político, econômico e social) e de bens materiais e simbólicos. (...) A branquitude se apresenta como norma, ao mesmo tempo em que como identidade neutra, tendo a prerrogativa de fazer-se presente na consciência de seu portador, quando é conveniente, isto é, quando o que está em jogo é a perda de vantagens e privilégios (Silva, 2017, p. 17).

Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA); Kwame Nkrumah à frente do Partido da Convenção do Povo (PCP) em Gana; a insubmissão de Thomas Sankara em Burkina Faso e a grande revolução empenhada em Guiné-Bissau e Cabo Verde por Amílcar Cabral.

Para Cabral (1978), os partidos populares, que tem como causa a libertação nacional, manifestam a composição política e cultural de sua população em luta constante, “O movimento de libertação, representante e defensor da cultura do povo, deve ter consciência do facto que, sejam quais forem as condições materiais da sociedade que representa, esta é portadora e criadora de cultura” (Cabral, 1978, p. 17). Observando de forma profunda as estruturas sociais, as divisões culturais, pertencentes a cada categoria, são fundamentais a qualquer organização política que visa a revolução do Estado nacional. Uma vez que mesmo possuindo um carácter amplamente massivo, as manifestações culturais não são análogas. O comportamento de cada classe diante da luta, caminha junto aos interesses econômicos e permanece amplamente influenciada pela cultura (Cabral, 1978).

Nesse sentido, a categoria social que salta como protagonista, dado seu amplo diálogo com as movimentações culturais, figurando como basilar a qualquer revolução nacional é a educação, à vista disso, um movimento de libertação, indiscutivelmente, deve perpassar pela descolonização do sistema educativo em direção a um processo de ensino e aprendizagem que dialogue e considere as necessidades e especificidades dos sujeitos, concepção medular à pedagogia do oprimido desenvolvida por Paulo Freire (2011) e conduzida aos países de língua portuguesa do continente africano, durante o período conhecido como o pós-revolução. Paulo Freire foi responsável por auxiliar a (re)construção de uma pedagogia do oprimido em diálogo com as especificidades da comunidade africana, ação que permanece na memória e trajetória de muitos que reconhecem seu legado.

Legado, substantivo masculino oriundo do Latim “*legatus*” que significa o que foi passado, deixado como herança ou testemunho. Um legado só pode ser identificado se algo ou alguém conduzir a preservação da verdadeira história e memória que merece ser evidenciada ao longo dos anos. Assim, em tempos de ascensão mundial da extrema-direita e constantes ataques à educação enquanto prática de liberdade, da vida e obra do maior educador de todos os tempos, seguimos em concordância ao emblemático e potente discurso de posse, proferido em janeiro de 2023, pelo primeiro negro à frente do ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, o professor Silvio Almeida: nos momentos em que o oprimido, o pobre e o descamisado tem sua existência questionada, torna-se necessário preservar a história e defender o óbvio. Portanto, quem foi Paulo Reglus Neves Freire?

O professor que falou aos esfarrapados do mundo, o pai da pedagogia popular no Brasil, foi desta forma que o educador pernambucano ganhou notoriedade mundial nas ciências humanas, construindo, desenvolvendo e socializando sua pedagogia popular, que direciona o ensino à transformação da realidade, elevando o nível de consciência, social e política da classe trabalhadora. A educação libertadora, matriz que se edificou como teórico, propõe um saber embebido de criticidade, que se move em direção à emancipação do indivíduo, que por sua vez, proporciona a modificação das estruturas sociais excludentes. E foi assim que desde seus primeiros estudos nos anos 1940, trabalhou o educador nordestino.

Com a deflagração do regime ditatorial brasileiro em 1964, Paulo Freire é preso, acusado de conduta subversiva e posteriormente obrigado a exilar-se do Brasil, onde desenvolveu parte de sua biografia. Depois de uma consistente e emblemática atuação em diversos países da América Latina, o pedagogo deixa o Chile em 1969. Disputado por grandes instituições em todo o mundo, o convite para atuar junto ao Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas (CMI) em Genebra animou o teórico, proposta que mais tarde se tornaria uma das maiores e mais desafiadoras experiências de toda sua vida pessoal e profissional (Freire, 1979). Após passar um ano atuando em algumas instituições de ensino superior norte-americanas, Freire aceita o cargo em Genebra para agir na reconstrução dos mecanismos de escolarização dos países de língua portuguesa recém-libertos do regime colonial português no continente africano.

É neste contexto que se edifica o caminho do educador brasileiro até a África Ocidental, chegando à provocadora Guiné-Bissau, sua experiência educativa mais contestada no continente. Em um olhar mais atento e crítico à intervenção do teórico no antigo Reino de Gabu (Kaabu)<sup>3</sup>, observa-se o desenvolvimento de um trabalho distante dos realizados por pensadores sectários “frios” e “objetivos” ou de conhecedores “neutros” (Freire, 1984), mas como militante disposto a agir no esforço da reconstrução. Por reconstrução compreende-se que o africano não parte do zero e sim de uma complexa e milenar formação cultural e histórica em seu continente, ceifada pelo processo de assimilação e liquidação colonial,<sup>4</sup> genocida de corpos e mentes (Cabral, 1978). Logo, a pedagogia libertadora direcionada à Guiné-Bissau, parte de um ideal

---

<sup>3</sup> Reino de Gabu (Kaabu) foi um dos grandes poderes políticos na região da Senegâmbia com a queda do Império Mali. A partir de sua fragmentação surge o que seria atual Guiné-Bissau.

<sup>4</sup> O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

de resistência ao colonizador e suas ideologias impostas, durante o tempo em que se foi explorado.

Os construtos pedagógicos do professor pernambucano em diálogo com a população bissau-guineense auxiliaram na compreensão da importância entre o processo de alfabetização e o processo produtivo e também do pós-alfabetização, como parte indispensável para manter o que foi aprendido anteriormente. Os momentos de Freire na Guiné-Bissau foram uma experiência transformadora e repleta de sentidos pessoais e coletivos, onde tornou-se possível ouvir, aprender, questionar, analisar e observar, sempre atento a compreensão dos problemas estruturais e centrais, que eram recorrentes no campo do ensino primário e secundário. Todavia, a *práxis* político-educacional do pedagogo brasileiro não ficou só na história da Guiné-Bissau revolucionária de Amílcar Cabral, permanecendo e emergindo na contemporaneidade como ferramenta teórica e prática de luta contra as novas modalidades de opressão popular eminentes do neoliberalismo.

Considerando este contexto, temos o seguinte problema de pesquisa:

De que maneira o legado político-educacional de Paulo Freire na Guiné-Bissau se apresentou na memória de agentes sociais, dirigentes de movimentos de libertação nacional e docentes locais, especialmente aqueles(as) que participaram do período de reestruturação do país?

Objetivo geral:

Compreender o legado político-educacional de Paulo Freire em Guiné-Bissau, especificamente na memória de agentes sociais, dirigentes de movimentos de libertação nacional e docentes locais, especialmente aqueles(as) que participaram do período de reestruturação do país e percebem o legado pedagógico de Paulo Freire na escolarização da sociedade bissau-guineense.

Objetivos específicos:

- i) Analisar as cartas pedagógicas de Paulo Freire dirigidas à Guiné-Bissau e seus desdobramentos na educação do país;
- ii) Identificar quais elementos da *práxis* político-educacional de Paulo Freire permanecem na atualidade de Guiné-Bissau;

iii) Sistematizar as percepções de agentes sociais, dirigentes de movimentos de libertação nacional e docentes locais, especialmente aqueles(as) que participaram do período de reestruturação do país, sobre o legado pedagógico de Paulo Freire para a sociedade bissau-guineense;

Para tanto, afim de evidenciar a relevância deste estudo e identificar as aproximações e distanciamentos da temática abordada com o que já se produziu em parte do universo acadêmico, realizamos um extenso levantamento de artigos, dissertações e teses nas plataformas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. A escolha dessas ferramentas de pesquisas justifica-se, visto que agrupam trabalhos científicos relevantes a nível de pós-graduação *stricto sensu*.

A ANPEd foi fundada em 1978 e se constitui como um órgão fundamental na construção e divulgação de pesquisas científicas em solo brasileiro, se estabelecendo como referência na área da educação, através de suas reuniões nacionais e regionais. Explorou-se os anais dos eventos nacionais, a partir de 2001, ano em que os estudos passam a ser disponibilizados digitalmente, a busca é feita através das seguintes áreas: os estudos que discorrem sobre as africanidades<sup>5</sup> (recorte número 1), que possuem Paulo Freire como temática central (recorte número 2) e trabalhos que em alguma medida dialoguem com os objetivos do presente estudo (recorte número 3).

A 24<sup>o</sup> reunião da ANPEd com o tema “Intelectuais, conhecimento e o espaço público” aconteceu em outubro de 2001, agrupando publicações em 19 Grupos de Trabalho - GTs. Nesta edição, somente 6 GTs foram explorados, visto que possuíam teor circunvizinho ao escopo desta pesquisa. A tabela a seguir indica os recortes utilizados e o número de produções encontradas.

**Tabela 1-** 24<sup>o</sup> Reunião Nacional da ANPEd (2001)

<b>Grupos de Trabalho</b>	<b>Número de produções</b>	<b>Recorte nº1:</b> Produções que discorrem sobre africanidades	<b>Recorte nº 2:</b> Produções que possuem Paulo Freire	<b>Recorte nº 3:</b> Produções que se aproximam dos

<sup>5</sup> “Podemos, grosso modo, afirmar que a africanidade é um conjunto de traços culturais e históricos comuns a centenas de sociedades da África subsaariana. É uma comunidade que se fundamenta na similaridade de experiências existenciais e de esforços pacientes para subtrair no solo os produtos para a sobrevivência material. O conteúdo da africanidade é o resultado de um duplo movimento de adaptação e de difusão” (Munanga, *apud* Oliveira, 2015, p. 19).

			como temática central	objetivos desta pesquisa.
GT – 2 História da Educação	12	-	-	-
GT – 3 Movimentos Sociais e Educação	11	-	-	-
GT – 5 Estado e Política	19	-	-	-
GT – 6 Educação Popular	11	-	-	-
GT – 9 Trabalho e Educação	16	-	-	-
GT – 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas	11	-	-	-

Consumando 80 trabalhos, nenhum dos artigos científicos dos GTs supraindicados registram produções nos recortes propostos.

A 25ª Reunião Nacional da ANPEd<sup>6</sup> é apresentada em outubro de 2002 composta por 20 grupos de trabalhos. A segunda tabela indica as proporções encontradas, dentro dos recortes estabelecidos, o GT - 21 é acrescentado<sup>7</sup>.

**Tabela 2 - 25ª Reunião Nacional da ANPEd (2002)**

<b>Grupos de Trabalho</b>	<b>Número de produções</b>	<b>Recorte nº 1:</b> Produções que discorrem sobre africanidades	<b>Recorte nº 2:</b> Produções que possuem Paulo Freire como temática central	<b>Recorte nº 3:</b> Produções que se aproximam dos objetivos desta pesquisa.
GT – 2 História da Educação	4	-	-	-
GT – 3 Movimentos Sociais e Educação	7	-	-	-
GT – 5 Estado e Política	8	-	-	-
GT – 6 Educação Popular	9	-	1	-

<sup>6</sup> Algumas edições constam sem tema, visto que os banners do evento possuem baixa resolução impossibilitando a leitura.

<sup>7</sup> O grupo de trabalho 21, Relações Raciais/ Étnicas e Educação é criado em 2001, contudo, inicia suas atividades em 2002.

GT – 9 Trabalho e Educação	7	-	-	-
GT – 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas	8	-	1	-
GT- 21 Relações Raciais/Étnicas e Educação	3	-	-	-

A reunião de 2002 totalizou 46 estudos científicos, demonstrando uma queda no número de produções aceitas. Não há pesquisas que discorrem sobre africanidades ou que abordam algum dos propósitos do presente estudo. Paulo Freire torna-se temática central de duas pesquisas no GT – 6, o texto “Movimentos e mudança: questões afetas a uma escola emancipatória” de Edwiges Zaccur<sup>8</sup> trata sobre os encontros em que a mudança é posta como pauta e problematizada, considerando a *práxis* Paulo Freire, onde a transformação e a esperança são tencionadas.

Assim compreendendo tais teorias e práticas, Zaccur (2002) retoma os diálogos que atravessam a formação do educador que corporifica a palavra pelo exemplo em compromisso com os esfarrapados do mundo, radicalizando a noção de que a educação precisa se constituir como uma manifestação política das classes populares. Identificamos no GT – 18 o trabalho nomeado “A construção do consenso pelo programa alfabetização solidária: “usos” e “abusos” do pensamento Freireano”, escrito por Marcia Soares de Alvarenga<sup>9</sup>, que sugere refletir criticamente sobre o uso, sem a devida compreensão, do pensamento de Paulo Freire nas funções teórico-metodológicas do Programa Alfabetização Solidária (PAS).

Intitulada “Novo Governo. Novas Políticas?”, a 26º reunião nacional da ANPED, cumpre-se em outubro de 2003, agrupando 21 grupos de trabalho.

**Tabela 3 - 26º Reunião Nacional da ANPED (2003)**

<b>Grupos de Trabalho</b>	<b>Número de produções</b>	<b>Recorte nº 1:</b> Produções que discorrem sobre africanidades	<b>Recorte nº 2:</b> Produções que possuem Paulo Freire como temática central	<b>Recorte nº 3:</b> Produções que se aproximam dos objetivos desta pesquisa.
GT – 2 História da Educação	14	-	-	-
GT – 3 Movimentos	15	-	-	-

<sup>8</sup> Mestre em Educação e doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF.

<sup>9</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Sociais e Educação				
GT – 5 Estado e Política	20	-	1	-
GT – 6 Educação Popular	13	-	-	-
GT – 9 Trabalho e Educação	16	-	-	-
GT – 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas	9	-	-	-
GT- 21 Afro-Brasileiros e Educação	9	-	-	-

A edição de 2003 foi temática e marcada pela transição do governo federal, mediada diante da eleição para presidência do Brasil do primeiro intelectual orgânico, oriundo das camadas populares, o metalúrgico e sindicalista Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores – PT. Os GTs selecionados contaram com 93 trabalhos. Um estudo define Paulo Freire como objeto de discussão com o texto “Educação popular e emancipação social: convergências nas propostas de Freire e Habermas” de Jaime José Zitkoski<sup>10</sup>.

O artigo traz colaborações acerca da educação popular à vista do desenvolvimento do mundo globalizado que evidencia cada vez mais os mecanismos de exclusão social, analisando os caminhos da emancipação que emergem à medida que as manifestações populares se adaptam aos novos tempos a partir das ideias de Freire e Habermas (Zitkoski, 2003).

A 27ª reunião nacional, intitulada “Sociedade, democracia e educação: qual universidade?”, segue tradicionalmente em outubro de 2004, com 22 Grupos de Trabalho.

**Tabela 4 - 27ª Reunião Nacional da ANPEd (2004)**

<b>Grupos de Trabalho</b>	<b>Número de produções</b>	<b>Recorte nº 1:</b> Produções que discorrem sobre africanidades	<b>Recorte nº 2:</b> Produções que possuem Paulo Freire como temática central	<b>Recorte nº 3:</b> Produções que se aproximam dos objetivos desta pesquisa.
GT – 2 História da Educação	14	-	-	-
GT – 3 Movimentos Sociais e Educação	14	-	-	-

<sup>10</sup> Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

GT – 5 Estado e Política	21	-	-	-
GT – 6 Educação Popular	13	-	-	-
GT – 9 Trabalho e Educação	19	-	-	-
GT – 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas	10	-	-	-
GT- 21 Afro-Brasileiros e Educação	9	-	-	-

Com 100 produções nos GTs selecionados, não há registros de trabalhos com base nos recortes estabelecidos na reunião de 2004.

A 28º reunião nacional de outubro de 2005 prossegue com o mesmo *modus* organizacional das versões anteriores.

**Tabela 5 - 28º Reunião Nacional da ANPEd (2005)**

<b>Grupos de Trabalho</b>	<b>Número de produções</b>	<b>Recorte nº 1:</b> Produções que discorrem sobre africanidades	<b>Recorte nº 2:</b> Produções que possuem Paulo Freire como temática central	<b>Recorte nº 3:</b> Produções que se aproximam dos objetivos desta pesquisa.
GT – 2 História da Educação	20	-	-	-
GT – 3 Movimentos Sociais e Educação	19	-	-	-
GT – 5 Estado e Política	19	-	-	-
GT – 6 Educação Popular	26	-	-	1
GT – 9 Trabalho e Educação	19	-	-	-
GT – 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas	23	-	-	-
GT- 21 Afro-Brasileiros e Educação	24	-	-	-

Calculando 150 produções, a reunião de 2005 evidencia que Paulo Freire é popularmente referenciado, mas não é temática central de nenhum estudo. Uma pesquisa assemelha-se aos objetivos desta dissertação. O artigo “Educação popular em movimentos sociais: construção coletiva de concepções e práticas educativas emancipatórias”, de Maria do

Socorro Xavier<sup>11</sup>, analisa como a educação popular, em uma noção emancipadora, atua na formação dos agentes que compõem os movimentos sociais. Xavier (2005) não dialoga com o continente africano, mas compreende, abordando Freire, como a educação libertadora age na prática cotidiana dos movimentos sociais.

A 29ª reunião nacional nomeada: “Educação Cultura e conhecimento na contemporaneidade” transcorre no ano seguinte, portando o mesmo formato da versão anterior.

**Tabela 6 - 29ª Reunião Nacional da ANPEd (2006)**

<b>Grupos de Trabalho</b>	<b>Número de produções</b>	<b>Recorte nº 1:</b> Produções que discorrem sobre africanidades	<b>Recorte nº 2:</b> Produções que possuem Paulo Freire como temática central	<b>Recorte nº 3:</b> Produções que se aproximam dos objetivos desta pesquisa.
GT – 2 História da Educação	11	-	-	-
GT – 3 Movimentos Sociais e Educação	11	-	-	-
GT – 5 Estado e Política	17	-	-	-
GT – 6 Educação Popular	16	-	-	-
GT – 9 Trabalho e Educação	14	-	-	-
GT – 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas	14	-	-	-
GT- 21 Afro-Brasileiros e Educação	11	-	-	-

Do total de 94 artigos científicos considerados, mais uma vez muitos utilizam Paulo Freire como parte do referencial teórico, mas não tencionam sua obra, práticas ou experiências como objetivo central, os outros recortes permanecem sem produções.

A 30ª reunião nacional da ANPEd marca o aniversário de 30 anos da instituição e seu pioneirismo no desenvolvendo e publicização de pesquisas científicas com compromisso social, ocorrendo tradicionalmente no mês de outubro.

11 Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

**Tabela 7- 30º Reunião Nacional da ANPEd (2007)**

<b>Grupos de Trabalho</b>	<b>Número de produções</b>	<b>Recorte nº 1:</b> Produções que discorrem sobre africanidades	<b>Recorte nº 2:</b> Produções que possuem Paulo Freire como temática central	<b>Recorte nº 3:</b> Produções que se aproximam dos objetivos desta pesquisa.
GT – 2 História da Educação	17	-	-	-
GT – 3 Movimentos Sociais e Educação	9	-	-	-
GT – 5 Estado e Política	16	-	-	-
GT – 6 Educação Popular	19	1	1	1
GT – 9 Trabalho e Educação	17	-	-	-
GT – 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas	11	-	-	-
GT- 21 Afro-Brasileiros e Educação	6	-	-	-

O encontro de 2007 contou com 95 artigos científicos nos GTs selecionados. O GT – 6 por sua vez apresenta um mesmo trabalho que converge com os três recortes sugeridos. O texto “Freire e o Ondjango podem dialogar? Reflexões sobre o diálogo de Freire com o Ondjango africano/angolano”, de Martinho Kavaya<sup>12</sup>, narra as proximidades teóricas e práticas de Freire com as filosofias africanas, diante da cosmovisão angolana de Ondjango (casa do diálogo), isto é, um *habitat* comum onde se estabelecem os vínculos de coexistência “geo-históricos, econômicos e socioculturais” (Kavaya, 2007).

Refletindo sobre a constituição brasileira, direitos humanos e a educação, a 31ª reunião nacional realizada em 2008, segue rigorosamente os mesmos critérios de organização das suas antecessoras mais recentes.

**Tabela 8 - 31ª Reunião Nacional da ANPEd (2008)**

<b>Grupos de Trabalho</b>	<b>Número de produções</b>	<b>Recorte nº 1:</b> Produções que discorrem sobre africanidades	<b>Recorte nº 2:</b> Produções que possuem Paulo Freire como temática central	<b>Recorte nº 3:</b> Produções que se aproximam dos objetivos desta pesquisa.
---------------------------	----------------------------	---	--	--

12 Mestre em Educação e Doutor em educação na Universidade Federal de Pelotas - RS – UFPel/FaE/PPGEl.

GT – 2 História da Educação	12	-	-	-
GT – 3 Movimentos Sociais e Educação	12	-	-	-
GT – 5 Estado e Política	16	-	-	-
GT – 6 Educação Popular	9	-	1	-
GT – 9 Trabalho e Educação	12	-	-	-
GT – 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas	15	-	-	-
GT- 21 Afro-Brasileiros e Educação	11	-	-	-

Integralizando 87 artigos científicos. Uma produção atende ao critério do recorte número 2, o texto “A contribuição de Paulo Freire para a educação popular: uma análise do GT de Educação Popular da ANPEd”, de Ruth Pavan<sup>13</sup>, compreende a importância do pedagogo pernambucano para os trabalhos publicados no GT – 6. Concluindo que o teórico é amplamente citado, todavia, ignorado na temática central nos textos, mesmo sendo o maior nome da educação popular em solo nacional.

Em outubro de 2009, a 32ª reunião nacional é inaugurada objetivando discutir os aspectos que movimentam a sociedade, cultura e educação. São contabilizados 23 GTs e para abranger as pautas, lutas e subjetividades étnicas das comunidades indígenas, o GT – 21 passa a ser nomeado como “Educação e Relações Étnico-Raciais” como disposto na tabela número 9 a seguir,

**Tabela 9 - 32ª Reunião Nacional da ANPEd (2009)**

<b>Grupos de Trabalho</b>	<b>Número de produções</b>	<b>Recorte nº 1: Produções que discorrem sobre africanidades</b>	<b>Recorte nº 2: Produções que possuem Paulo Freire como temática central</b>	<b>Recorte nº 3: Produções que se aproximam dos objetivos desta pesquisa.</b>
GT – 2 História da Educação	13	-	-	-
GT – 3 Movimentos Sociais e Educação	7	-	-	-
GT – 5 Estado e Política	12	-	-	-

<sup>13</sup> Mestre em Educação Básica e doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

GT – 6 Educação Popular	13	1	2	1
GT – 9 Trabalho e Educação	12	-	-	-
GT – 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas	15	-	-	-
GT- 21 Educação e Relações Étnico-Raciais	9	-	-	-

Dois trabalhos abordam Freire como temática nuclear. “Um mundo entre os homens (um confronto entre Hannah Arendt e Paulo Freire)”, de Flávio Henrique Albert Brayner<sup>14</sup>, explora as aproximações das ideias dos pensadores diante da relação sujeito e liberdade, educação e sujeito e mundo e palavras, princípios indispensáveis para a Educação Popular. E, por fim,, o artigo intitulado “Profetismo Freiriano como categoria de leitura do autoritarismo pedagógico da África”, de Martinho Kavaya e Gomercindo Ghiggi<sup>15</sup>, que também integra o recorte número 1 e 3. O estudo compreende o pensamento cristão de Paulo Freire confrontado pelas complexidades dos governos autoritários, durante o período de pós-colonização da África Bantu. Os GTs organizaram 81 estudos.

Depois de 18 anos permanecendo na região sudeste, pela primeira vez a reunião nacional da ANPED acontece no nordeste do país em Natal – RN, o 34<sup>a</sup><sup>16</sup> encontro, realizado no ano de 2011, construiu sua temática entorno da educação e da justiça social que marcou o mundo moderno estratificado. Os trabalhos são organizados novamente em 23 GTs, os mesmos 6 seguem sendo explorados.

**Tabela 10** - 34ª Reunião Nacional da ANPED (2011)

<b>Grupos de Trabalho</b>	<b>Número de produções</b>	<b>Recorte nº 1:</b> Produções que discorrem sobre africanidades	<b>Recorte nº 2:</b> Produções que possuem Paulo Freire como temática central	<b>Recorte nº 3:</b> Produções que se aproximam dos objetivos desta pesquisa.
GT – 2 História da Educação	15	-	-	-
GT – 3 Movimentos	17	-	-	-

<sup>14</sup> Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (1985) e Doutorado em Sciences de L Education - Université Paris V- René Descartes

<sup>15</sup> Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

<sup>16</sup> A 33ª reunião nacional da ANPED ocorreu em 2010, contudo, os artigos completos não foram disponibilizados pela página eletrônica da instituição.

Sociais e Educação				
GT – 5 Estado e Política	22	-	-	-
GT – 6 Educação Popular	10	-	1	-
GT – 9 Trabalho e Educação	17	-	-	-
GT – 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas	16	-	-	-
GT- 21 Educação e Relações Étnico-Raciais	30	-	-	-

Paulo Freire é temática principal de uma pesquisa com o texto “Não se pode ser sem rebeldia: a lição Freiriana já a sabemos de cor! Falta aprendê-la!”, de Michelle Rodrigues Nobrega<sup>17</sup> e Gomercindo Ghiggi<sup>18</sup>. Os autores relacionam algumas obras do teórico com as realidades e vivências cotidianas dos educadores no contexto escolar. O encontro totalizou 127 produções.

Tencionando diálogos com a temática em “Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento”, a 35ª reunião nacional da ANPED, na edição 2012, volta com seus tradicionais 22 Grupos de Trabalhos.

**Tabela 11 - 35ª Reunião Nacional da ANPED (2012)**

<b>Grupos de Trabalho</b>	<b>Número de produções</b>	<b>Recorte nº 1: Produções que discorrem sobre africanidades</b>	<b>Recorte nº 2: Produções que possuem Paulo Freire como temática central</b>	<b>Recorte nº 3: Produções que se aproximam dos objetivos desta pesquisa.</b>
GT – 2 História da Educação	11	-	-	-
GT – 3 Movimentos Sociais e Educação	15	-	-	-
GT – 5 Estado e Política	19	-	-	-
GT – 6 Educação Popular	13	-	2	-
GT – 9 Trabalho e Educação	13	-	-	-
GT – 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas	16	-	-	-

<sup>17</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPeL

<sup>18</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

GT- 21 Educação e Relações Étnico-Raciais	22	-	-	-
---	----	---	---	---

O segundo recorte apresenta 2 trabalhos, sendo eles: “Conscientização Freireana e liberdade Sartreana: reflexões para os efeitos de subjetivação da educação popular”, de Janine Moreira<sup>19</sup> que analisa as aproximações e divergências teóricas nas obras de ambos os autores que dialogam com a perspectiva fenomenológica e o materialismo histórico. E o artigo “Enfoque feminista da perspectiva político-pedagógica Freiriana”, de Maria Teresa Muraca<sup>20</sup> e Reinaldo Matias Fleuri<sup>21</sup> que utilizam da teoria feminista para argumentar que a noção de gênero ainda foi incipiente na bibliografia de Paulo Freire<sup>22</sup>. Somados os GTs possuem 106 produções.

A partir de sua 36ª reunião ANPEd escolhe manter seus encontros nacionais em intervalos de dois anos e adotar os congressos regionais como alternativa para compreender e possibilitar a construção de pesquisas voltadas a algumas realidades específicas de cada região. Assim, o encontro de 2013 com o tema “Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais” restabelece os 23 Grupos de Trabalhos<sup>23</sup>.

**Tabela 12** - 36ª Reunião Nacional da ANPEd (2013)

<b>Grupos de Trabalho</b>	<b>Número de produções</b>	<b>Recorte nº 1:</b> Produções que direta ou indiretamente discorrem sobre africanidades	<b>Recorte nº 2:</b> Produções que possuem Paulo Freire como temática central	<b>Recorte nº 3:</b> Produções que se aproximam dos objetivos desta pesquisa.
GT – 2 História da Educação	15	-	-	-
GT – 3 Movimentos Sociais e Educação	8	-	-	-
GT – 5 Estado e Política	17	-	-	-
GT – 6 Educação Popular	12	-	1	-
GT – 9 Trabalho e Educação	10	-	-	-

<sup>19</sup> Mestre em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, doutora em Educação pela Universidade de Córdoba – UCO, na Espanha.

<sup>20</sup> Mestre em Educação permanente pela Università di Bologna – UniBO, doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

<sup>21</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

<sup>22</sup> Paulo Freire passa a enfatizar de maneira mais expressiva as vulnerabilidades vinculadas a condição feminina na obra “Educadores de Rua: uma abordagem crítica” de 1989.

<sup>23</sup> Em alguns anos ocorreram variações no número total GTs .

GT – 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas	12	-	-	-
GT- 21 Educação e Relações Étnico-Raciais	18	-	-	-

O recorte 2 possui uma produção denominada “Paulo Freire em sistemas públicos de educação no Brasil pesquisando políticas e práticas”, de Ana Maria Saul<sup>24</sup> que investiga a presença do teórico em instituições públicas de todo país a partir de 1990, defendendo a necessidade da construção da educação popular nas escolas públicas. Entre as experiências de Freire consideradas, a pesquisa utiliza a *práxis* desenvolvida no estado de São Paulo quando o mesmo era secretário de educação municipal no governo de Luiza Erundina (1989-1992). Os GTs oferecem 101 artigos científicos.

Em 2017, a 38<sup>a</sup><sup>25</sup> reunião nacional da ANPEd, factualmente realizada no mês de outubro, carregou como bandeira a defesa da democracia e a resistência, os 23 GTs seguem preservados.

**Tabela 13 - 38ª Reunião Nacional da ANPEd (2017)**

<b>Grupos de Trabalho</b>	<b>Número de produções</b>	<b>Recorte nº 1: Produções que discorrem sobre africanidades</b>	<b>Recorte nº 2: Produções que possuem Paulo Freire como temática central</b>	<b>Recorte nº 3: Produções que se aproximam dos objetivos desta pesquisa.</b>
GT – 2 História da Educação	10	-	-	-
GT – 3 Movimentos Sociais e Educação	21	-	-	-
GT – 5 Estado e Política	23	-	-	-
GT – 6 Educação Popular	20	-	2	-
GT – 9 Trabalho e Educação	21	-	-	-
GT – 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas	17	-	2	-
GT- 21 Educação e Relações Étnico-Raciais	23	-	-	-

<sup>24</sup> Mestre e Doutora em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP.

<sup>25</sup> A 37ª reunião nacional da ANPEd ocorreu em 2015, contudo, os artigos completos não foram disponibilizados pela instituição.

Os grupos de trabalhos considerados somam 135 produções. O recorte número 2 identifica 4 artigos científicos, entre eles: “Paulo Freire e Orlando Fals borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana”, de João Colares da Mota Neto<sup>26</sup>. O estudo oferece as contribuições de ambos os autores para construção da noção decolonialidade na América Latina. “Problematizando referências para a educação popular: Paulo Freire e Jürgen Habermas”, dos escritores Sandro de Castro Pitano<sup>27</sup> e Rosa Elena Noal<sup>28</sup> que propõem refletir o projeto de educação popular, a partir da análise comparativa das ideias políticas e pedagógicas dos pensadores. “Paulo Freire e a educação de jovens e adultos no México”, de Adriano Larentes da Silva<sup>29</sup>, o estudo retoma a visita do pedagogo as instituições de ensino do país da América central em 1983.

E por fim o artigo “Práxis Freireana: narrativas de educadores populares que atuaram no movimento de educação de Base-Meb no Ceará”, escrito por Maria das Dores Alves de Sousa que se debruça em direção a identificação do pensamento de Paulo Freire no cotidiano escolar dos docentes participantes do Movimento de Educação de Base-Meb no Ceará.

A 39ª reunião nacional acontece em 2019 e movimenta como temática a resistência da educação pública e da pesquisa.

**Tabela 14 - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)**

<b>Grupos de Trabalho</b>	<b>Número de produções</b>	<b>Recorte nº 1:</b> Produções que discorrem sobre africanidades	<b>Recorte nº 2:</b> Produções que possuem Paulo Freire como temática central	<b>Recorte nº 3:</b> Produções que se aproximam dos objetivos desta pesquisa.
GT – 2 História da Educação	19	-	-	-
GT – 3 Movimentos Sociais e Educação	23	-	-	-
GT – 5 Estado e Política	22	-	-	-
GT – 6 Educação Popular	21	-	2	-
GT – 9 Trabalho e Educação	22	-	-	-
GT – 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas	18	-	-	-

<sup>26</sup> Doutor pela Universidad Pedagógica Nacional de Colombia – UNP.

<sup>27</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

<sup>28</sup> Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo – USP.

<sup>29</sup> Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

GT- 21 Educação e Relações Étnico-Raciais	23	-	-	-
---	----	---	---	---

Somando 148 artigos científicos, dois textos são identificados no segundo recorte, sendo eles: “50 anos da pedagogia do oprimido: educação popular, saber/poder diante da onda neoconservadora”, de Márcio Penna Corte Real<sup>30</sup> que discorre sobre o aniversário de uma das obras mais importantes da educação brasileira, enfatizando as contribuições de Paulo Freire para a educação popular e como seu legado foi cruelmente atacado por setores sectários da sociedade brasileira. E o estudo “Sistematização de experiência e assembleia de classe: aproximações entre o pensamento de Paulo Freire e Jean Piaget”, dos autores Mariza de Fátima Pavan Stucchi<sup>31</sup> e Fabiana Rodrigues de Sousa<sup>32</sup>, a pesquisa sistematiza as experiências nas assembleias de classe do ensino fundamental sobre a ótica dos pensadores supracitados.

A 40ª reunião nacional da ANPED se desenha em 2021 com a temática “Educação como prática de liberdade” em apreciação ao centenário de Paulo Freire.

**Tabela 15 - 40ª Reunião Nacional da ANPED (2021)**

<b>Grupos de Trabalho</b>	<b>Número de produções</b>	<b>Recorte nº 1: Produções que discorrem sobre africanidades</b>	<b>Recorte nº 2: Produções que possuem Paulo Freire como temática central</b>	<b>Recorte nº 3: Produções que se aproximam dos objetivos desta pesquisa.</b>
GT – 2 História da Educação	40	-	1	-
GT – 3 Movimentos Sociais e Educação	40	-	1	-
GT – 5 Estado e Política	58	-	1	-
GT – 6 Educação Popular	27	-	3	-
GT – 9 Trabalho e Educação	36	-	-	-
GT – 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas	33	-	3	-
GT- 21 Educação e Relações Étnico-Raciais	49	-	1	-

<sup>30</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

<sup>31</sup> Mestre em Educação Sociocomunitária pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL.

<sup>32</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Tornando-se a reunião com maior número de artigos científicos apresentados nos GTs explorados, totalizando 283 produções, a edição de 2021 também foi a que mais concentrou trabalhos que possuíam Paulo Freire como temática central com 11 publicações. O GT – 2 apresenta um artigo intitulado “O Dossiê Paulo Freire”, das autoras Raquel de Almeida Moraes<sup>33</sup>, Maria Paula Taunay<sup>34</sup> e Ariane Abrunhosa<sup>35</sup> que analisam como a imagem do patrono da educação brasileira foi construída sobre os processos educativos do Distrito Federal – DF, utilizando como fonte registros imagéticos e documentários. No GT – 3 o artigo “A atualidade da Pedagogia do Oprimido”, de Miguel Gozalez Arroyo, aborda as novas configurações da pedagogia do oprimido, diante dos novos momentos sociais, e suas manifestações de opressão. O estudo presente no GT – 5 intitulado “Programa Nacional Das Escolas Cívico-Militares (Pecim): Uma Análise a partir da Concepção Freireana de Gestão Democrática da Educação”, de Lívia Cristina Ribeiro dos Reis<sup>36</sup>, propõe refletir em diálogo com os construtos pedagógicos de Freire, que corroboram com a gestão democrática em educação, o processo de militarização das escolas públicas em solo nacional.

Já o GT – 6 conta com três trabalhos: “Paulo Freire e a internacionalização: presença na educação indiana” dos autores Patrícia Correia de Paula Marcoccia<sup>37</sup> e Danilo Romeu Streck<sup>38</sup>, o artigo discute os diálogos de Freire com a educação indiana através do movimento de internacionalização. Assim como as produções em língua espanhola: “Los saberes de una comunidad indígena en Amazonas Colombia: Una lectura desde el pensamiento de Paulo Freire”, de Carmem Elisa Cantillo Garcia que realiza um diálogo acerca dos processos de ensino e aprendizagem na comunidade rural de Mirití, reserva indígena Jeriye, localizada na Amazônia colombiana, a partir da noção de leitura de mundo de Freire. E “Educación popular para el acceso a la universidad: estudio de caso del preuniversitario popular Paulo Freire”, de Amanda Motta Castro<sup>39</sup> e Carlos Mojica Vélez<sup>40</sup>, a pesquisa é um estudo de caso que se debruça nas práticas pedagógicas desenvolvidas no colégio Paulo Freire de Medellín na Colômbia, que servem de base para criticar a produção de desigualdades encontradas na Universidade de Antioquia do país.

---

<sup>33</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

<sup>34</sup> Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília – UnB.

<sup>35</sup> Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília – UnB.

<sup>36</sup> Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília – UnB.

<sup>37</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná – UTP.

<sup>38</sup> Doutorado em Fundamentos Filosóficos da Educação pela The State University of New Jersey - New Brunswick.

<sup>39</sup> Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

<sup>40</sup> Graduação em Licenciatura en Educación pelo Universidad de Antioquia – UdeA, Colômbia

O GT – 18 também concentra três pesquisas acadêmicas. Tem-se o estudo intitulado “Paulo Freire e sujeitos jovens e adultos: conscientização e reconhecimento da condição de oprimido”, de Tito Marcos Domingues dos Santos<sup>41</sup>, o autor trabalha com sujeitos que não finalizaram a educação básica, problematizando o processo de conscientização desses indivíduos, na percepção de sua condição de oprimido, à luz da pedagogia libertadora. Seguido do artigo “O Legado de Paulo Freire e a Ecologia de Saberes na Educação de Jovens e Adultos”, das autoras Elisete Enir Bernardi Garcia<sup>42</sup> e Edite Maria da Silva de Faria<sup>43</sup>, o registro explora os princípios e concepções de educação na obra de Paulo Freire a partir dos saberes desenvolvidos na atual Educação de Jovens e Adultos – EJA.

E o estudo que tem como título “O direito à educação das pessoas Jovens e Adultas: da denúncia ao anúncio, sob uma perspectiva Crítico-Libertadora”, da professora Adriana Pereira da Silva, uma investigação bibliográfica sobre o direito à Educação de Jovens e Adultos à luz da teoria crítico-libertadora, utilizando Dussel e Paulo Freire como fundamentação teórica. E, por fim, o GT – 1 com o texto “Um diálogo possível entre a educação libertadora e o feminismo negro libertador”, de Eunice Lea de Moraes<sup>44</sup>, traçando os diálogos indispensáveis entre a educação libertadora de Freire e o feminismo negro libertador de Lélia Gonzalez.

Todos os encontros examinados dispuseram de 1.796 artigos, destes, 2 versavam sobre africanidades, 26 possuem Paulo Freire como temática central e 2 dialogam com os objetivos desta pesquisa. Assim, nota-se que o educador brasileiro, mesmo que amplamente utilizado como referencial teórico, não é considerado de forma nuclear para construção das pesquisas analisadas, e quando trabalhado, em diversos casos (com algumas exceções), é colocado em diálogo com outro(a) pensador(a) europeu ou norte-americano(a). Tal fenômeno pode ser explicado pelo bloqueio do mercado de influência ocasionado pelos autores do Norte que passam a reger a produção mundial de ideias durante a segunda metade do século XX.

As epistemologias do Sul, sem a submissão à política de citação dos periódicos de grande circulação, passam a possuir menor prestígio intelectual atribuído e precisam, de alguma forma, se adaptar (Segato, 2013). O colonialismo é um mecanismo que atravessa todos os aspectos constituintes das produções acadêmicas e de acordo com seu grau valorativo, diante do mundo moderno, pautado nos conhecimentos e saberes produzidos pelo Norte capitalista, sua importância na dinâmica social é expandida à hegemonia, conduzida ao Sul colonizado

---

<sup>41</sup> Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF.

<sup>42</sup> Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

<sup>43</sup> Doutorado em Educação pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

<sup>44</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará – UFPA.

como um saber único, lógico e universal. Paulo Freire quando trabalhado sem o respaldo de alguma das epistemologias dominantes, para muitos autores (as) transparece insuficiência teórica.

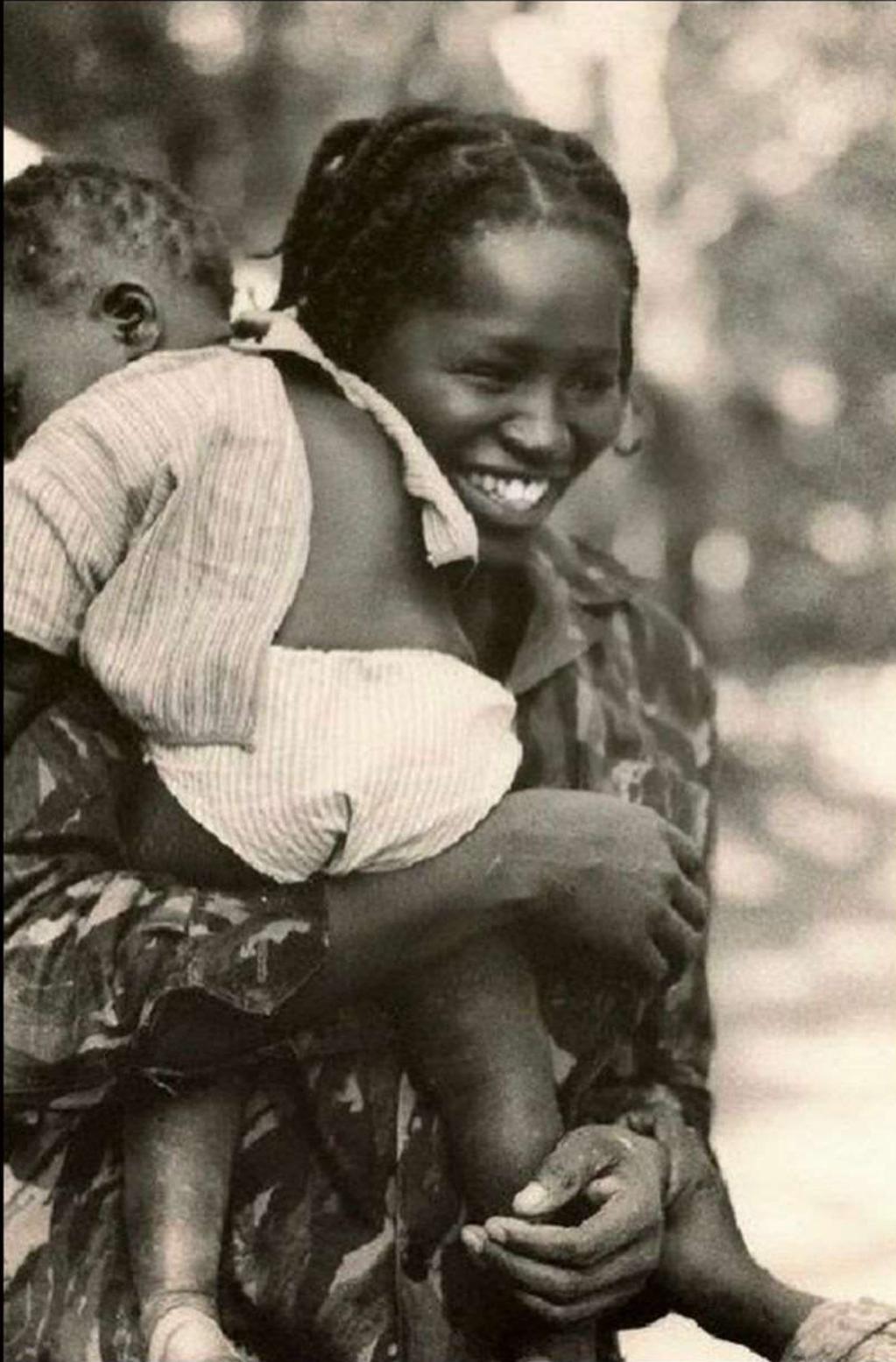
No mesmo sentido, a vasta experiência do pedagogo pernambucano em solo africano também é desprestigiada, visto que há um diálogo mútuo dos saberes do Sul com outras concepções de conhecimento historicamente marginalizadas. Consequentemente, correlacionar africanidades e Paulo Freire na contemporaneidade ainda é um admirável mundo de possibilidades pouco esmiuçadas diante da ciência da educação. Por africanidades considerou apenas as produções que traziam de forma integral aspectos culturais, sociais, educacionais ou políticos das comunidades africanas. O ínfimo número de artigos encontrados, sugere que a população afro-brasileira se inspire no grande pássaro mítico Sankofa e volte seus olhares para o passado, buscando em suas origens as explicações que acredita estar no presente.

Portanto, para ampliar as possibilidades de identificar estudos que convergem com os objetivos da presente pesquisa, utilizou-se a Biblioteca Digital de Dissertações e Teses – BDTD, criada em 2002 pelo Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia – IBICT, com o comitê técnico-consultivo composto por representantes do IBICT, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e do Ministério da Educação – MEC na figura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Atualmente, a plataforma dispõe de 581.894 dissertações e 214.346 teses.

No campo de pesquisa disponibilizado no sítio on-line, optou-se pela área “assunto” selecionando a procura com as seguintes palavras-chave: “Práxis de Freire em Guiné-Bissau”; “Paulo Freire e Guiné-Bissau”; “Paulo Freire e cartas à Guiné-Bissau”; “O legado de Paulo Freire na Guiné-Bissau” e apenas uma pesquisa foi identificada pelo sistema. A tese de doutorado defendida em 2020 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, intitulada “Amílcar Cabral, Paulo Freire e o processo da descolonização cognitiva na Guiné-Bissau, África: experiência e legado”, de Maria Fátima Simões que investiga a experiência de Freire em Guiné-Bissau durante o processo de reestruturação do país e o legado do teórico no pós-revolução. Tal estudo se aproxima de modo pontual do nosso objetivo geral, contudo, distancia-se nos objetivos específicos e perspectiva metodológica.

A quem ou ao que podemos atribuir a pouca expressiva produção de trabalhos que abordam a experiência de Paulo Freire em Guiné-Bissau? Superar o racismo acadêmico e a colonialidade do saber para construir percepções e estudos pós-coloniais com o continente africano ainda é um desafio. Tão logo, Guiné-Bissau recebe uma prematura atenção do campo

das ciências sociais nacionais e, conseqüentemente, poucas produções sobre a constituição dos seus processos educativos que deságuam na histórica luta por libertação nacional.



Ana Maria Soares, Comissária da Frente de Guerra Norte, ainda viva, residente em Bissau. Na foto Ana aparece vestida com trajes da guerrilha armada do PAIGC, próximo a uma "escola do campo". Fonte: Journal of African Affairs, 2020.

### 3 AS ORIGENS DE GUINÉ-BISSAU: DE IMPÉRIO MALI À PRIMEIRA COLÔNIA LUSO DO CONTINENTE AFRICANO A ROMPER COM O JULGO DE PORTUGAL

#### Regresso

Mamãe Velha, venha ouvir comigo  
O bater da chuva lá no seu portão.

É um bater de amigo  
Que vibra dentro do meu coração

A chuva amiga, Mamãe Velha, a chuva,  
Que há tanto tempo não batia assim...

Ouvi dizer que a Cidade-Velha

- a ilha toda -

Em poucos dias já virou jardim...

Dizem que o campo se cobriu de verde  
Da cor mais bela porque é a cor da esperança

Que a terra, agora, é mesmo Cabo Verde.

- É a tempestade que virou bonança...

Venha comigo, Mamãe Velha, venha  
Recobre a força e chegue-se ao portão

A chuva amiga já falou mantenha

E bate dentro do meu coração!

(Amílcar Cabral, 1990)

### 3.1 As ordenações do Império

Os anos que estabelecem a Idade Média africana ocidental são marcados pela eclosão de copiosos impérios e dezenas de reinos egressos do estabelecido espaço de Senegâmbia<sup>45</sup>. Os mais famigerados, ultrapassando as barreiras da história, foram os majestosos: Império de Gana, o Império do Mali, o Império Songhai, o Império Jolof e os notórios Reinos de Kaabu (berço da atual Guiné-Bissau), Takrur, Baol, Sine e Saloum (Berry, 1998). Os principais grupos que compunham a localidade eram os Bulom; Kissi; Kpele; Nalu; Baga; Landuma; Sosso; Cassanga; Temne; Baiote; Manjaco; Fula; Balanta; Macanha; Papel; Bigajó; Wolof; Mandinga; Pajandinca; Bulom; Jalonke; Tucolor; Bamana; Landuma; Maninka; Macanha; Beafada; Soninke, Wagadu; Baxunu; Kaniaga e Serer<sup>46</sup>.

Os povos Mandingos (Manden) organizavam-se em numerosos grupos e subgrupos dispostos em toda zona sudano-saheliana que vai do Atlântico as Montanhas de Air<sup>47</sup>. No ápice do Império de Gana,<sup>48</sup> no fim do século XI, três grandes etnias se fixavam na região: os Soninke, povo fundador de Gana, compunham a primeira forma de expansão Manden, ocupando as províncias de Wagadu, Baxunu e Kaniaga. No Sul, se estabeleciam os Sosso e no extremo-sul os Maninka. Com o declínio do domínio de Gana e a queda de Kumbi-Sâleh no século XI, uma das cidades centrais e também capital do Império, os povos constituintes mesclam-se aos grupos da margem do Níger. Tal conjuntura favorece a ascendência da soberania Mali por volta do ano 1253. As figuras a seguir caracterizam a estruturação geográfica de ambos os Impérios:

---

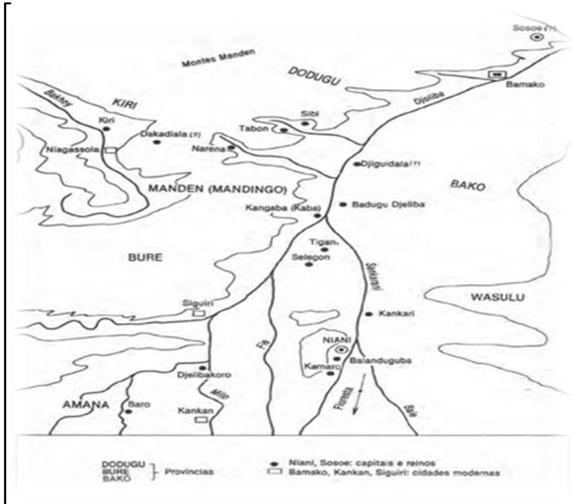
<sup>45</sup>“É o um nome histórico para a África Ocidental em XV, que fica entre o norte do rio Senegal e sul do rio Gâmbia. Em outras interpretações e fontes geográficas, a Senegâmbia é entendida como parte da região Oeste. A Senegâmbia foi descrita pelo historiador senegalês Boubacar Barry como historicamente: a principal porta de entrada para o Sudão, o berço dos grandes impérios de Gana, Mali e Songhai” (Wigi, 2010 apud Barry, 1998) e "o centro de gravidade da África Ocidental" (Barry, Boubacar, Senegambia and the Atlantic Slave Trade, Villalon. Cambridge University Press, 1998, p. 5).

<sup>46</sup> Carvalho, Beatriz, 2010, *apud* Trajano Filho, Wilson. “Uma experiência singular de criouliização”. In *Série Antropologia*, nº 343, 2003.

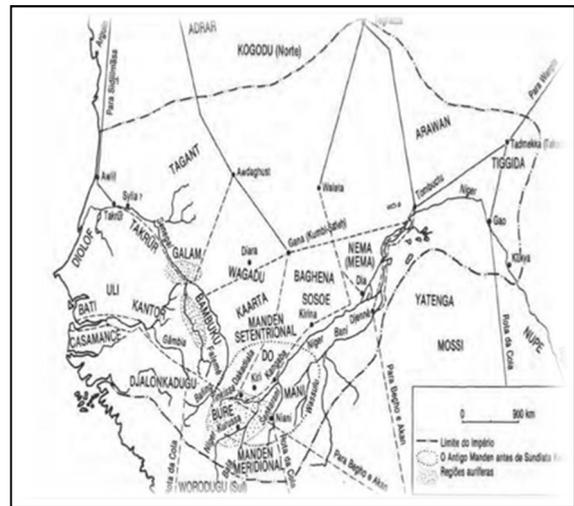
<sup>47</sup> Também conhecido como Maciço de Air está localizado na região Agadez no deserto do Saara (KI-ZERBO, 2017).

<sup>48</sup> Dominaram a África Ocidental durante a Idade Média, permaneciam entre o deserto do Saara e os Rios Níger e Senegal (KI-ZERBO, 2010).

**Figura 2** - Império de Gana (KI-ZERBO, 2010).



**Figura 1** - Império Mali (KI-ZERBO, 2010).



O Império Mali se estabelecia como súpero por toda extensão da África Ocidental (sudano-saheliana) e suas diversas etnias e subgrupos representados pelos Nômades do Saara, os povos de Sahel,<sup>49</sup> Savana (compostos pelos Mandingos, Wolof e Soninke) e os Dogon,<sup>50</sup> integravam um único conjunto político (KI-ZERBO, 2010). A organização administrativa e política do Mali portava-se como uma confederação, posto que, cada província detinha autonomia sobre seu povo e suas terras. O poder central concentrava-se na mão de *mansa*<sup>51</sup>, chefe do governo, que mantinha funcionários de alto cargo. Os *griot*, sem funções muito claras, mas aparentemente teriam sido chefes das forças armadas e o *santigui* que ocupava cargos equivalentes a um ministro das finanças. Assim pode-se observar que,

No século XIV, desde o reinado de mansa Mūsā I, o soberano dispunha de um corpo de secretários, que só funcionava quando o mansa enviava mensagens aos sultões ou recebia os comunicados destes. No entanto, a oralidade mantinha-se como forma corrente de se transmitir ou de se conservar mensagens. O imperador sempre fez questão de exercer o papel de “pai do povo”; assim, ele distribuía a justiça pessoalmente em sessões solenes. Ele mesmo ouvia as queixas dos súditos contra os governadores ou farin que o representavam nas províncias. Também julgava litígios entre particulares, com base nas leis existentes. Assim, apesar de todas as aparências de uma corte muçulmana, o mansa manteve-se como o patriarca, o pai a quem todos podiam pedir justiça (KI-ZERBO; 2010, p. 178).

<sup>49</sup> “Nessa região localizavam-se setentrionais do Sudão como Takrur, Awdaghust, Kumbi-Sleh, Walata e Tombuctu” (KI-ZERBO 2010, p. 172)

<sup>50</sup> “Segundo sua própria tradição oral, eles teriam migrado do Manden para as montanhas, instalando-se por volta dos séculos XIV e XV”. (KI-ZERBO, 2010, P. 176)

<sup>51</sup> Grafia sugerida por Ki-Zerbo (2017).

O evidente desenvolvimento e organização da soberania direciona a questionamentos mais complexos: quais eram os paradigmas estabelecidos diante dos processos educativos de tais grupos étnicos? Na África Ocidental, o ensino configurava-se atrelado às atividades do dia a dia, isto é, baseava-se na personificação da palavra pelo exemplo e no trabalhado cotiado. (Cá, 2000). Ainda distantes da estruturação escolar aos moldes ocidentais, os mais novos aprendiam no ato de observar os mais velhos e suas atividades desenvolvidas. Cada adulto era encarado como um educador que socializava seus saberes de mundo. Desta maneira, a educação, na África Negra pré-colonial, se arquitetava de forma espontânea, baseada na realidade social de cada aprendiz. A não existência de um aparelho do estado fornecedor de escolarização neste contexto, não significa que os processos de ensino e aprendizagem não eram efetivos, baseados na cultural oral, que sobrepunha à cultura escrita europeia (Cá, 2000).

O Império Mali edificava-se por províncias e reinos vassalos, cada organização era responsável por prestar contas para o *farin*, uma espécie de governador e braço direito de *mansa*. Em seu apogeu (século XIV), a soberania mantinha doze províncias, sendo seis estratégicas: o *Tarkur*, os mais numerosos, mantenedores do poderio militar; *Bambuku*, local de concentração do ouro; por fim, *Diafanu*; *Maria Diata*; *Gana* e *Manden* compunham a capital do Império. Cada província ou reino reproduzia em menor escala o poder central de *mansa*, a autonomia sustentada pelo Império Mali garantiu estabilidade e hegemonia política a longo prazo. O grande Mali anuncia seus primeiros sinais de desgaste no século XVI, antecedendo a eminente crise política<sup>52</sup>. Ainda no século XV, enquanto os muçulmanos permaneciam estáveis com suas atividades comerciais no sul do Saara, a soberania muda-se para o oeste. O deslocamento pode ser explicado pela presença dos portugueses em 1415, após a tomada de Ceuta<sup>53</sup> (KI-ZERBO, 2010).

Com a grande expansão da cultura, religião islâmica e sua introdução nos costumes do Império, o primeiro sinal de alerta se anuncia, enquanto eram governados por *mansa* como Kanku Mūsā e Solimão a política se mantinha estável, porém, com os seus sucessores as intrigas e má administração foram crescentes na corte ocasionando o enfraquecimento do poder central. Os nômades Fulbe, infiltrados ao sul do Império Mali, rebelam-se criando nações poderosas e

<sup>52</sup> “Estas últimas informações sobre o Mali datam de 1393; Ibn Khaldūn terminou a redação do Kitāb al -‘Ibār em 1393-1394, embora a revisasse constantemente até a morte, em 1406” (KI-ZERBO, 2010, p.193).

<sup>53</sup> “Cidade da península de Almira situada na margem africana. “Ceuta, cidade no estreito Hercúleo, em frente de Gibraltar, foi uma das principais cidades no tempo dos mouros, tanto em edifícios como em riqueza de mercadorias, que daqui partiam para toda a terra do Sertão. E estava em tanta prosperidade que quantos navios passassem pelo dito estreito, quer do Levante quer do Poente, tinham que amainar as velas, porque toda a nau que isto não fizesse, as galés dos mouros as seguiam e as tomavam.”— (Michelan , 2013 *apud* A Ceuta do século XVI por Valentim Fernandes, 1507).

conquistando o Estado de Futa-Toro (um dos mais estratégicos do Império). As guerras entre os Fulbe Denianke (ou Deniankoobe) e os *mansa* do Mali ocorreram entre os anos de 1481 e 1514. Com as derrotas, o quase imbatível Império regride para o norte. Atacados pelo Leste e oeste, o Mali enfrentou também os portugueses, uma ameaça silenciosa, que em outrora se estabeleciam como parceiros de comércio e escambo e agora se configuram como inimigos a serem combatidos (ABD AL-AZIZ B. 1964).

Cumprir lembrar que os portugueses não obtiveram um primeiro contato satisfatório com a África Negra, tão logo, foram obrigados a exercer um tipo de diplomacia nas próximas tentativas. Assim, no cume da soberania Mali (que já estava em guerra com os Denianke, mas ainda soberanos), a Família Real Portuguesa direciona missões ao continente africano, motivados em estabelecer relações políticas e comerciais com províncias. Essas missões, no entanto, tinha o intuito de levar informações dos conflitos internos do velho Império ao Reino Português.

Diante disso, o Reino de Salum emancipou-se do Império, anexando diversas áreas ao longo do rio, essa região dava lugar a uma importante província do Mali, que acabou fragmentando-se em outros reinos, além de Salum, surgem os reinos de Wili, Kator e Gabu (Kaabu), que mantinham laços próximos com Portugal. Neste momento, Mali perde sua única porta para o exterior, isolando-se ainda mais. Gabu (Kaabu) ou Fanin, Cabo (como os portugueses conheciam o reino), cobria a maior parte da Segâmbia. Os lusos, visando a futura tomada da região, alimentavam o processo de enfraquecimento do Império por dentro, oferecendo vantagens comerciais aos povos da costa, assim, estes ganhavam forças para se levantarem contra o Mali.

O *mansa* Mahmūd IV tenta ocupar Djenné (cidade estratégica para o Império), mas é traído por um de seus capitães. O fim da soberania Mali passa a ser inevitável, a guerra está perdida. Portanto, nota-se o fundamental papel dos portugueses na prostração e posterior destruição da soberania Mali, anunciando o inédito e imensurável (para região) *modus operandi* de assimilação colonial, conduzindo a região a um grande balcão de jogatinas cruéis e negócios escusos (KI-ZERBO, 2010). Este pode ser considerado um dos primeiros passos do colonialismo, imperialista e genocida português no continente africano. Com a fragmentação do Império Mali, Kaabu, agora independente, configura-se como a maior e principal potência da região, absorvendo ou eliminando povos e subgrupos ao seu reino:

As populações indígenas do interior da Senegâmbia do Sul – tendas, biafadas, nalus, banhuns, landumãs, e cocolins, são expulsos ou absorvidos pelo novo

reino. O sistema social tripartido do Mandé é instituído e a sociedade dividida em castas: homens livres (horon), ferreiros, sapateiros, e griôs (os nhamalá), e servos (jon). Nas savanas do interior da Senegâmbia do Sul, onde os cavalos não morrem com a mosca, nasce o estado. A lama, o manguezal e a floresta da costa seguem ocupados por gente acéfala, com ausência de grandes estruturas políticas, organizada em territórios de linhagens e que ali vivem acossados dos estados do interior. Apesar de não haver centralização política, extensas redes comerciais ligam os povos costeiros e trazem a cola, o ferro, a malagueta e o índigo das florestas da Serra Leoa até ao norte, aos rios Geba, Cacheu, Casamansa e Gâmbia. Ali, estes produtos, e o sal e o peixe seco, são vendidos a mercadores mandé que os fazem seguir para o Sael e o Saara (Abrantes, 2018, p. 10).

A presença dos portugueses, nas relações políticas de Kaabu, passa a ser cada vez mais frequente, conseqüentemente, novos portos no atlântico e rotas comerciais passam a existir, o número de escravos vendidos aumenta e com o total controle no interior da Senegâmbia do sul, Kaabu torna-se o principal exportador de africanos em condição de escravidão nos séculos XVI, XVII e XVIII (Abrantes, 2018). A história do continente ganha novos rumos durante o século XIX, insatisfeitos os Fulas<sup>54</sup> muçulmanos pedem ajuda ao Estado de Futa Jalon, almejando, em uma guerra santa, acabar com os Mandingos de Kaabu. Futa Jalon prontamente aceita o pedido, esperando, com a possível vitória, conseguir chegar aos mercados internacionais transatlânticos (Ki-Zerbo, 2010).

Acontece assim a grande batalha, conhecida como Tourban-Cansala, iniciando o processo de libertação dos Fulas mulçumanos, que por sua vez fundam o Fuladu, um conjunto de províncias libertas das influências mandingas (Gabu - Kaabu), geridas em sua fase inicial pelo líder Alfa Molo, seguido de Mussa Molo, seu filho. Durante o reinado de Mussa, o imperialismo e colonialismo português têm o seu mais significativo passo até então: a conquista de territórios mediante a submissão compulsória e genocídio dos agrupamentos étnicos da região. O Reino de Gabu (Kaabu) é fragmentado, dando origem algum tempo depois à Guiné portuguesa (Abrantes, 2018).

### 3.2 Capitania-Geral da Guiné Portuguesa

<sup>55</sup>Chegou o dia 31 de março, am, finalmente, iniciar-se as operações e já a conhoneira Salvador Corrêa se achava prompta a receber a comphia mixta que

---

<sup>54</sup> Etnia local absorvida pelo Reino de Gabu.

<sup>55</sup> O português utilizado pelo autor da citação caracteriza-se como linguagem moderna, todavia, parte dos soldados lusófanos enviados a África eram poucos ou completamente analfabetos, justificando os erros de ortográficos, que podem dificultar a compreensão do leitor.

n'essa mesma noite embarca com o destino ao Xime, situado na margem esquerda do rio Geba, aonde se iam contrar as forças (Nunes, p. 15, 1908).<sup>56</sup>

A ocupação portuguesa começou no Norte da contemporânea Guiné-Bissau sobre a Vila de Cacheu, edificada em 1588, porém, encontrava-se sobre a tutela do arquipélago do Cabo Verde.<sup>57</sup> Impossibilitados de ocupar o interior da região, fato que só ocorreu no século XIX, e diante da extrema resistência dos indígenas locais, os portugueses passam a construir diversas feitorias ao longo dos rios: Buba, São Domingos, Cacheu e Farim. Bissau (a atual capital do país) surge em 1697 para servir de base militar e porto para o tráfico negreiro (Davidson, 1975). Os lusos viviam isolados atrás dos grandes muros de Bissau, impossibilitados de sair desacompanhados e sem armamento, uma vez que poderiam ser atacados pelos grupos étnicos resistentes à colonização:

Em 1878-1880 os portugueses organizaram uma expedição contra dois povos, os Felupes e Manjacos, que habitavam a jusante do Rio Grande. Os resultados da campanha foram indecisos, isto é, os portugueses não se apossaram de todo o território, mas bastaram para permitir que os portugueses obtivessem um ponto de fixação. Em 1880-1882, novas campanhas, desta vez contra os Fulas e os Biafadas. Em 1883-1885, os portugueses atacaram pela primeira vez os Balantas. Seguiram-se outras campanhas: contra os Papéis (1886-1890), os Fulas do Gabu (1893), os Oinkas (1897), os Bijagós (1902), os Manjacos de Churo (1904-1906), os Mandingas de Geba (1907-1908), outras vez contra os Oinkas (1910- 1913), e ainda contra os Mandingas de Churo (1914) e contra os Papéis (1915). Esta ofensiva está relacionada à disputa capitalista entre os países europeus, que levaram a repartição da África ocorrida na Conferência de Berlim, em 1884 (Davidson, 1975, p. 19).

Não obstante, os portugueses não eram os únicos a almejar a região, a conferência de Berlim<sup>58</sup> organizou a divisão e delimitação das fronteiras entre lusófonos e franceses em 1886. Logo, uma pequena parte do território de Guiné<sup>59</sup> (Cassamanse e Ziguinchor) fica sobre o

<sup>56</sup> “Luís Monteiro Nunes da Ponte (1884-?), um oficial do exército Português, engenheiro civil, e antigo governador civil da cidade do Porto, descreve sua expedição militar de 1908 a Guiné (atualmente Guiné-Bissau). Nunes da Ponte concentrou-se principalmente nas regiões de Bissau, Bolama, Oio, e Cuore e descreveu os desafios que a colonização Portuguesa costumava enfrentar na região”. (WDL/Biblioteca Digital Mundial)

<sup>57</sup> “Em 1834, pela aplicação da nova organização administrativa portuguesa de 1832, que suprimia teoricamente toda a distinção entre a Metrópole e as colônias, Cabo — verde e a Guiné passaram a formar uma prefeitura, na qual a Guiné era uma circunscrição dirigida por um subprefeito. Em 1836, foi criado um governo geral das ilhas de Cabo-verde no qual a Guiné passou a ser um distrito, comandado por um Governador. Em 1869, a Guiné foi subdividida em quatro comunas, Cacheu, Bissau, Bolama e Buba. O Governador residia em Geba”. (PAIGC, 1974, p. 96).

<sup>58</sup> No dia 15 de novembro de 1884, o Chanceler da Alemanha, Otto von Bismark, solicita que todos os países da Europa, com seus respectivos reis e rainhas, se encontrem em Berlim para discutir o futuro do continente africano, bem como sua população, assim determinar como seriam organizadas as colônias, isto é, quem ficaria como o que.

<sup>59</sup> “A origem do termo Guiné é incerta. Manuel Dias Belchior, pesquisador da Junta de Investigação do Ultramar, levantou algumas hipóteses para essa denominação. Ao utilizar as Crônicas dos Feitos da Guiné, de Gomes

domínio francês e a parte remanescente torna-se uma província luso-independente. Contudo, com o fim da conferência os portugueses se deram conta que não tinham recursos o suficiente para administrar as terras usurpadas, sendo assim, são criados tributos de habitação, os chamados impostos de “palhota”, fazendo referência aos barracos e casas miseráveis da população local (Davidson, 1975).

As colônias portuguesas foram forçadas a pagar os impostos em dinheiro ou alimentos e os que não possuíam nenhum nem outro eram submetidos ao trabalho forçado, assim a resistência ao jugo português em Guiné se torna mais expressiva. Para auxiliar na cobrança, a coroa portuguesa contava com o auxílio de alguns chefes africanos locais que, com a promessa de se beneficiarem, contribuía com as práticas abusivas, principalmente sobre os povos indígenas (Davidson, 1975).

Tentando adaptar-se a imposição lusófona, os povos Fulas e Mandingas, que por conta de suas extensões familiares dispunham de várias habitações, passaram a morar agrupados em uma mesma residência. Já os povos Manjacos, Mancanhas e Felupes, entre outros subgrupos, optam por migrar para outras localidades sem o domínio português. Essas táticas de sobrevivência foram denominadas como “resistências primárias” pela historiografia. Desta forma, a então Guiné passa a ser conhecida como Capitania Geral da Guiné portuguesa e torna-se base ultramarina do governo em 1950 (Cande, 2013).

A primeira grande batalha em direção à colonização e destruição dos povos locais, travestida de “lusopacifismo”, desencadeou em 1886 contra a população do litoral: os Balantas, Beafadas e os Oincas, vitoriosos, os lusos, finalizam a expedição em 1897 (Cande, 2013). Posteriormente, o povo a ser dominado foram os Papéis e Bijagós em 1900 e 1906. Entretanto, a fase mais importante de implementação do domínio português em Guiné foi durante os anos de 1913 a 1936, sobre o comando do cruel Capitão Teixeira Pinto<sup>60</sup> que conseguiu se infiltrar entre os nativos e mapear suas táticas de resistência a serviço da coroa portuguesa. Teixeira Pinto organizou diversos ataques aos grupos étnicos resistentes saindo vencedor de inúmeras batalhas. Assim pode-se observar:

---

Eanes de Zurara (1410-1474), mostrou que os portugueses utilizavam o termo Guiné para designar a terra dos negros, em oposição àquela que lhe ficava ao norte: a terra dos mouros. Dessa maneira guineu seria sinônimo de negro. (Campbell. Paulo Fernando *apud* Belchior, Manuel Dias. Sobre a Origem do Termo Guiné. In: Boletim Cultural da Guiné Portuguesa. Bolama: Imprensa Nacional da Guine, v. XVII, n. 65, jan. 1962, p. 41-56).

<sup>60</sup> “João Teixeira Pinto, natural de Angola, era neto de um oficial de exército português, graduou-se na academia militar em Portugal, regressou a Angola em 1902, onde participou numa quantidade de operações contra os indígenas rebeldes, obtendo o almejado título de Kurika, a mais elevada condecoração por mérito militar. Em setembro de 1912 desembarcou em Bolama (Guiné-Bissau) onde foi nomeado chefe do Estado-Maior a fim de comandar as campanhas de pacificação contra os indígenas promovendo o estabelecimento da soberania portuguesa na Guiné” (Mendy, 1994, p. 218).

Nessa conjuntura, cotejando a cronologia histórica, podemos classificar os processos de resistências em duas etapas: a primeira são as resistências étnicas, denominadas de “pacificação” ou “resistências primárias” comandadas por alguns segmentos étnicos contra a ocupação portuguesa entre 1913 a 1936. As chamadas “resistências secundárias” teve seu marco a partir do ano de 1952, quando as primeiras organizações urbanas clandestinas surgiram lideradas pela elite intelectual local contra a administração portuguesa. Em linhas gerais, o que impulsionou tais resistências foi à destituição do poder aos africanos, os abusos excessivos e a imposição cultural, como também a falta da liberdade, a soberania e a independência. Importante ressaltar que a pressão a dominação colonial não cessou com o término das campanhas de “pacificação”, muito pelo contrário, ganhou um contorno político ideológico com os movimentos nacionalistas para a contestação das independências (Cande, 2013, p. 230).

Os colonialistas portugueses passaram a agir de forma cada vez mais desumana, mesclando as guerras, visando expansão territorial, ao massacre ideológico e cultural, racismo científico e perseguição às crenças, bem como o genocídio em massa de parte dos nativos. Á vista disso, “reforçar”, “dar continuidade” e “manter” eram palavras presentes no vocabulário de dominação dos colonizadores portugueses no que concerne o fornecimento de escolarização, não objetivando por tanto, educar, instruir ou formar os grupos dominados, mas sim alfabetizar, na linguagem do opressor, alguns homens que posteriormente tornaram-se indispensáveis para manutenção do poder hegemônico colonial, impossibilitando que muitos enxergassem o processo de assimilação e destruição do facto cultural que estavam sendo sujeitos, em outros termos, um laboratório de desafrikanização (Touré, 1997). Destarte:

Para desenvolver esse espírito do sistema educacional, o regime colonial português havia-se associado à Igreja Católica no seu “dever colonizador” para dar a educação às populações coloniais dentro dos moldes particulares da cultura portuguesa. Era, então, necessário um mínimo de europeização para impor uma ordem social que facilitasse a exploração econômica. Assim, se os africanos assimilassem a cultura e as técnicas europeias com demasiado sucesso, poderiam constituir uma ameaça à dominação colonialista. A Igreja Católica contribuiu grandemente para assegurar as vantagens de assimilação das técnicas europeias, sem que fossem corridos os riscos da exploração econômicas. A igreja colaborava em uma aculturação estritamente limitada e controlada. Os “indígenas” recebiam da “cultura branca” e dos princípios cristãos o suficiente para se tornarem hábeis, com um espírito independente e ativo (Cá, 2000, p. 5-6).

A política de assimilação desenvolvida sobre os indígenas africanos baseava-se na transferência de conhecimentos europeus. Segundo Cá (2000), a condução amplamente discriminatória do colonialismo português na região passa a ser vigiada de perto por alguns países contrários às condutas estabelecidas, inicia-se então um plano para que todos os

habitantes das colônias e províncias, rejeitando sua cultura em favorecimento dos conhecimentos europeus, pudessem ser considerados portugueses como os nascidos na Europa. Outrossim, a Igreja Católica transformava africanos em europeus, numa espécie de “promoção étnica” de uma “raça maldita”, segundo os dizeres bíblicos utilizados como fundamentação moral e teórica pelos colonos<sup>61</sup> (Biko, 1978).

Ademais, a própria noção de assimilação cunhada pelos lusos traía o discurso pacifista e não racista forjado, uma vez que ao absorver um povo, julga-se que o assimilado (neste caso os africanos) é inferior ao assimilador (aqui os lusos-europeus), desta forma edifica-se a narrativa do povo “civilizado” tentando ajudar os “não civilizados” com um único critério: a cor da pele. Mesmo diante de um nítido caso de racismo, os portugueses insistiam em esconder suas inclinações raciais atrás de aspectos antropológicos, assim:

O africano era aceito como civilizado e integrado na sociedade portuguesa se atingisse um certo nível cultural que incluía a capacidade de ler e escrever em português. Considerando a elevada percentagem de analfabetos entre os colonos portugueses em África, era difícil perceber por que é que estes não eram também incluídos entre os “não civilizados” a menos que se admitisse que a distinção era de fato feita em termos de raça e não de cultura (*Cá apud* Ferreira, 1977, p. 141).

Aqui, observar-se a língua portuguesa já dentro dos processos educacionais guineenses, como um dos objetos principais utilizados para conservação da supremacia colonizadora. Como um povo ágrafo, os africanos compreendem a oralidade como um valor social que viabiliza a construção do conhecimento, intimamente ligado à cosmovisão de mundo e cultura (Cunha Jr, 1999). Neste tocante, a exclusão ou negação do exercício da sua língua ancestral, pôde modificar toda a compreensão da identidade africana, impossibilitando a completa libertação do domínio colonial. Logo, os portugueses sempre buscaram vender a falsa percepção de generosidade para com os grupos e comunidades assimilados pelos mesmos:

Porém, mesmo a “generosidade” de permitir aos africanos que se tornassem “mais civilizados” e assim, pelo menos teoricamente, gozassem dos mesmos direitos que os outros portugueses, era de um alcance muito restrito, tendo em conta os obstáculos que impediam os africanos de atingir essa condição. Por conseguinte, poucos africanos tinham possibilidades materiais para atingir a educação formal necessária, condição *sine qua non* para a assimilação (*Cà*, 1977, p. 6).

---

<sup>61</sup> Factoide mitológico cristão do Livro de Gênesis; Faz referência a maldição que Noé lança sobre seu neto Canaã, que de pele caucasiana passa a ser negro, assim a Igreja Católica durante milênios afirmou que o continente africano está submetido a esta maldição, justificando a escravidão e inferiorização que a localidade sofrerá.

Já os africanos que não tinham acesso à alfabetização (ao *modus operandi* imperialista) eram considerados impossíveis de serem civilizados e distantes de qualquer humanidade. Mesmo com as inúmeras tentativas de destruição de corpos e mentes aqui discutidas, a então Guiné portuguesa resistia bravamente, empenhando reivindicações contra o regime colonial, organizando-se para conquistar sua autonomia e liberdades retiradas, mas ainda não se alinhava em direção à contestação dos direitos de Portugal sobre as terras, tão pouco pela independência política da região. Realidade que muda drasticamente, algum tempo depois com a organização dos povos do campo e diversos grupos étnicos em direção à destituição de Portugal de todos os setores sociais de Guiné, inicia-se então o primeiro movimento por libertação das colônias portuguesas no continente africano.

### **3.3 Unidade de Luta: o estopim para a revolução**

A unidade de luta por libertação fundada pelos indígenas guineenses não desapareceu com as inúmeras vitórias e investidas do Reino de Portugal. A revolta, que tem seus primeiros passos com os povos do campo, ganha espaço no meio urbano em 1945, com as organizações políticas nacionalista que, constituídas de filhos e netos da terra, movimentam-se contra o julgo do opressor. Desta maneira:

Foram os indivíduos hierarquicamente denominados como assimilados (civilizados, grumetes, mestiços, funcionários administrativos e pequenos comerciantes, entre outros privilegiados pelo colonialismo português que colaboravam direta ou indiretamente com o empreendimento colonial) que na Guiné portuguesa reivindicaram não só contra a estrutura colonial português no tocante a integração e a participação na sociedade e política colonial, como também protestaram dos abusos e injustiças, contestando a independência política pois ansiavam também a participação no poder do seu país” (Cande, 2013, p. 231).

O surgimento de movimentos de cunho nacionalista em Guiné é influenciado pelo processo de assimilação genocida empenhado por Portugal. Ademais, das colônias portuguesas, Guiné era a que menor recebia atenção da gestão administrativa dos lusos, que consideravam a localidade insalubre, sem estrutura urbana e com mínimas condições para sobrevivência dos colonos, além de ser extremamente perigosa para os mesmos, uma vez que as resistências à expansão eram constantes. Angola e Moçambique eram as principais coloniais portuguesas, Guiné, ao contrário das demais, era utilizada somente como porto de escravos ou via de passagem para outras regiões.

Entretanto, mesmo com condições desfavoráveis para o desenvolvimento imperialista, os portugueses conseguiram sistematizar as divisões sociais na província, fornecendo privilégios para povos assimilados, que reproduziam a visão europeia de mundo sobre os demais resistentes. A Guiné do início do século XX passa a organizar-se em castas da seguinte forma:

Em termos de estratificação social, a Guiné colonial da segunda metade do século XIX caracterizava-se por linhas de clivagem em volta de várias camadas sociais, entre as quais se destacavam os mulatos (descendentes de um europeu e de uma africana) e os mestiços (de mãe guineense e de pai cabo-verdiano). Estes grupos preferiam em geral a cultura europeia e o cristianismo. Muitos oriundos de Cabo Verde ocupavam o topo da pirâmide e formavam o núcleo dos designados por creoulos, outra expressão para designar os descendentes do cruzamento de europeus e africanos ou de qualquer outra mestiçagem baseada em origens socioculturais diversas. A seguir vinham os africanos cristãos ou gurmets, de pura ascendência africana. O denominador comum que os unia era o facto de todos reclamarem a africanidade, uma identidade social contraposta à identidade social europeia” (Cande *apud* Cardoso, 2008, p. 8).

As chamadas resistências secundárias para libertação econômica, social e política de Guiné se aperfeiçoam em 1952 partilhando do mesmo objetivo: a libertação integral de suas terras. Os principais partidos políticos a organizarem-se, segundo Cande (2013) foram: O Movimento de Libertação da Guiné e Cabo Verde – MLGC, posteriormente a União dos Povos de Guiné – UPG; Reunião Democrática Africana da Guiné – RDAG; União dos Naturais da Guiné Portuguesa – UNGP; União da População Libertada da Guiné – UPLG, organizada pelo povo Fula de Senegal; Movimento de Libertação da Guiné – MLG; Movimento para Independência Guiné – MLG e o Partido Africano para a Independência, que tempos depois daria origem ao notável PAIGC – Partido Africano para Independência de Guiné e Cabo Verde, fundado por Amílcar Cabral, seu irmão Luís Cabral, Elisée Turpin, Fernando Fortes, Aristides Pereira e Júlio de Almeida em 1956, todos nativos de Cabo Verde e Guiné.

Nesta empreitada pela independência, apenas o PAIGC consegue consolidar-se e concentrar o apoio necessário para os primeiros passos da revolução. Para a melhor compreensão dos ideais defendidos pelo PAIGC, frente à revolta popular de Guiné e Cabo Verde em direção aos colonialistas portugueses, cabe indagar: quem foi Amílcar Cabral, sobre qual matriz teórica, ideológica, política e social, edificou-se o líder?

### 3.3.1 Amílcar Cabral: o pedagogo da revolução

Filho de imigrantes cabo-verdianos, Amílcar Lopes da Costa Cabral nasceu em 12 de setembro de 1924, na cidade de Bafatá, localizada no interior da Guiné-Bissau, na costa dos rios Campossa e Geba. Amílcar era de origem abonada, em razão de seu pai, Juvenal Lopes da Costa Cabral ser primogênito de Antônio Lopes da Costa Cabral, um grande proprietário rural, casado com Rufina Lopes Cabral de família agricultora.

Segundo Cassama (2014), ainda jovem, Juvenal foi enviado para estudar em Portugal, feito que, para o contexto, era extremamente raro e restrito a uma parcela ínfima da população. Como já descrito, estava nos planos do Reino de Portugal tornar alguns nativos de suas colônias cidadãos “civilizados” de acordo com o credo colonial. Juvenal foi o primeiro educando negro da escola de Santiago de Cassurães na Beira Alta. Desta forma:

Seguiu-se o Seminário de Viseu, onde segundo ele mesmo, passou os melhores anos da sua vida. Mas face às dificuldades da família em manter os seus estudos, devido à estiagem, Juvenal retornou a Cabo Verde em 1906. De regresso a Cabo Verde, os pais destinaram-no ao sacerdócio católico, mas ele já adulto, em vez de concluir o curso no Seminário de São Nicolau, preferiu instalar-se na ilha de Santiago. Em abril de 1911, viajou para a Guiné-Bissau, à procura de emprego, de futuro, de melhor sorte. Ali viverá mais de trinta anos (Cassama, 2014, p. 24).

Posteriormente, torna-se funcionário público em Bolama, exercendo a docência em uma pequena escola da região. Juvenal, de acordo com Amílcar, autoidentificava-se: “cabo-verdiano de nascimento e raça, português pela bandeira e educação, e, portanto, convictamente integrado nos alevantados ideais que deram a Portugal o prestígio universal que desfruta” (Cassama, 2014, *apud* Cabral, 1947, p. 88). Compreendendo as especificidades e dificuldades da população cabo-verdiana, diante do imperialismo lusófono, Juvenal nutria duras críticas ao regime. Afirma Cassama (2014):

Juvenal Cabral encontrou na escrita a principal arma para manifestar o seu desagrado em relação a estas políticas. Publicou em 1947 *Memórias e Reflexões*, um livro inspirado na gratidão e no amor a Cabo Verde. Nele Juvenal Cabral tece duras críticas à forma como o Governo português tratava as questões sociais em Cabo-Verde e dedica várias páginas a questão agrícola, a seca e a conseqüente fome em Cabo Verde. Em dezembro de 1940, enviou cartas para o então Governador da colônia, major Amadeu Gomes Figueiredo, e também para o ministro das colônias, Francisco Vieira Machado, alertando-os sobre o problema da fome, e da seca, e o perigo que isso representava para a população. As críticas à administração colonial e a passividade do Governo colonial perante os problemas, não fizeram com que Juvenal Cabral colocasse

em causa o estatuto colonial de Cabo Verde, e nem a sua dissociação de Portugal (Cassama, 2014, p. 24).

É seguro afirmar, que a politização que Amílcar desenvolverá é fruto do engajamento político de seu pai que, além de um intelectual, era apaixonado pela escrita. O patriarca da família do líder da revolução de Guiné-Bissau e Cabo Verde não foi o único responsável pela formação de seu filho, neste tocante:

A influência de Juvenal Cabral na formação de Amílcar é inegável, mas apesar de todas essas competências aqui citadas, a figura central na educação de Amílcar foi a sua mãe, Iva Pinhel Évora. Iva é cabo-verdiana da ilha de Boavista, mas que só conheceu Juvenal na Guiné-Bissau, onde geria uma pequena pensão. Em 1932, portando aos oito anos de idade, Amílcar acompanhou o pai no regresso a Cabo Verde. Foram morar na ilha de Santiago numa zona rural, com a madrasta e os meios irmãos. Dois anos depois, em 1934, Iva Évora também regressa a Cabo Verde e se encarrega da educação do filho. Amílcar já tinha dez anos, e não tinha ainda frequentado ensino primário. Assim, começou a estudar em 1936, aos doze anos de idade. Em um ano concluiu os estudos primários, e teve que mudar para a ilha de São Vicente junto com a mãe para dar continuidade aos estudos no Liceu Gil Eanes. Foi Iva que com um grande esforço material, apoiou Cabral no que ele mesmo chamou de “infância agreste” e na educação escolar (Duarte Silva, 2008, p.10 *apud* Cassama, 1947, p. 25).

Iva era uma mulher extremamente ativa, firme e decidida, características que terminaram por agregar diretamente na construção educacional de Amílcar, que o levou, futuramente, a exaltar e valorizar a figura feminina durante a revolta popular de Guiné-Bissau e Cabo Verde a exemplo da grande Titina Silá<sup>62</sup>. O jovem Amílcar, fora da sua terra natal, depara-se com adversidades na adolescência. Em Cabo Verde, a seca constante mata milhares de habitantes da ilha, fazendo com que o futuro líder tivesse ainda mais gana pela transformação. Já em 1945, Cabral conquista duas bolsas de estudos e segue em direção a Lisboa para cursar Engenharia Agrônoma no ISA (Instituto Superior de Agronomia).

Em Portugal, se identifica com a ideologia marxista, pujante na Europa naquele momento, atuando junto aos movimentos progressistas das juventudes. Em suas férias em Cabo Verde, Cabral torna-se diretor de um programa de rádio na ilha, e com a grande repercussão a

---

<sup>62</sup> De seu nome verdadeiro Ernestina Silá, Titina Silá foi uma combatente e formadora de milícias, que embora morrendo jovem, conseguiu fazer a diferença e cativar todos aqueles que a conheceram. Teodora Inácia Gomes, militante do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), foi uma dessas pessoas. “Em 1963, estivemos juntas na Guiné-Conacri e na frente sul. Em Agosto desse ano, fomos para a antiga União Soviética fazer um estágio político”, recorda a antiga combatente, ao jornal Expresso de Portugal. (Kandimba. Titina Sila, uma Heroína Africana (1943 – 30 January 1973), 2013)

atração é proibida por autoridades portuguesas. Amílcar possuía grande carinho pelas ilhas cabo-verdianas e graças ao amplo apreço pela leitura e escrita, que desenvolveu com seu pai, torna-se poeta. De volta a Lisboa, Cabral organiza-se com outros estudantes imigrantes e africanos na discussão de meios para combater o colonialismo, assim em 1951 surge o “Centro de Estudos Africanos” que é construído diante da pedagogia emancipadora, visando descolonizar pensamentos, premissa extremamente importante para seus passos posteriores. Em Portugal, graças a sua profissão, teve amplo contato com os povos do campo, identificando as especificidades do país.

Na Guiné portuguesa, Cabral também atuou como engenheiro agrônomo, conhecendo a fundo as realidades bissau-guineenses. Tal prática faz com que ele seja perseguido pelos colonos, tornando-se *persona* não grata na região, podendo voltar para Guiné somente uma vez ao ano. Impossibilitado de desenvolver suas ideias em sua terra, Cabral vai para Angola, compondo luta com os movimentos nacionalistas que eclodiam. Todavia, insistente e observando a movimentação por libertação dos povos do campo guineenses, Amílcar regressa à Guiné e, em 19 de setembro de 1956, organiza com seus camaradas e companheiros de luta o Partido Africano para Independência de Guiné Bissau e Cabo Verde, o ilustre PAIGC. Reforça Cabral:

[...] não pode haver independência de Cabo Verde a sério, sem a independência da Guiné, e sem a África ser independente a sério) qualquer um que põe o interesse do seu povo acima dos seus próprios interesses—a análise séria dos problemas acima de quaisquer manias ou ambições— só pode chegar a uma conclusão que é a seguinte: A coisa melhor que o P.A.I.G.C. fez, que o grupo daqueles que criaram o P.A.I.G.C. fez, foi estabelecer como base fundamental— Unidade e Luta— Unidade da Guiné, Unidade em Cabo Verde e Unidade da Guiné e Cabo Verde. [...] a criação do P.A.I.G.C., nas bases que acabo de expor, foi a maior realização do nosso povo, para a conquista da liberdade e a construção do seu progresso e felicidade na Guiné e Cabo Verde (p. 19-20, 1074).

Tão logo, é notório que Cabral advém de uma matriz familiar extremamente estruturada e presente, seus direcionamentos ideológicos “flertavam” com o marxismo e mesmo que, inconscientemente, nutriu, assim como seu pai, uma pequena proximidade com o Reino de Portugal, o que justificaria a tomada de decisões futuras com veremos nos próximos capítulos.

### 3. 4 Pensaram como marxistas e combateram como revolucionários: o PAIGC de Amílcar Cabral

O PAIGC foi fruto das movimentações do meio urbano e pequena elite nacional com intensas inclinações ideológicas marxistas-leninistas em suas estratégias de ações e organização (Duarte Silva, 1997). Tão logo, identificando o caráter fascista e genocida do governo português, Amílcar Cabral decide atuar junto com seus companheiros na luta clandestina. De volta a Portugal, Cabral insiste no combate à hegemonia portuguesa no continente africano e, em 1958, funda com outros acadêmicos africanos o MAC – Movimento Anticolonialista que começa a atuar ilegalmente. Entretanto, após os diálogos que possibilitaram o surgimento do PAIGC, Guiné registra poucas mobilizações contra o regime vigente, é o que constata o historiador português Armando Castro, que visitou Guiné em 1958, buscando estudar as organizações políticas, pujantes naquele contexto para o Partido Comunista Português.

O despertar para a consciência nacional torna-se Unidade de Luta a partir do massacre Pindjiguiti<sup>63</sup> cunhado por militares portugueses sobre os marinheiros grevistas de Guiné. Com a repercussão internacional da chacina, o PAIGC organiza-se, “O massacre do Pindjiguiti converteu-se no símbolo da libertação da Guiné-Bissau — ou seja, *o dia da nossa pátria africana*” (Duarte Silva, 2014 p. 149). Isto é, o massacre impulsionou as organizações políticas clandestinas para movimentação na vanguarda da revolução popular. Cabral (1976) caracteriza o acontecido como primeira forma de consciência nacional contra a influência de Portugal. Desta maneira:

---

<sup>63</sup> “A 11 de Dezembro de 1958, aterrara uma delegação militar [...] tratava-se de aplicar na Guiné a alteração da organização militar do Ultramar [...]. Costa Gomes voltou a passar por Bissau, em princípios de Julho, *a fim de estudar assuntos relacionados com actividades do Comando Militar* e não deixou de prevenir o Governador Peixoto Correia sobre as informações de que *estava em mente, em preparação, uma revolta dos homens que faziam o serviço do porto, cargas e descargas, que eram manjacos* e que o Governador deveria satisfazer as *reivindicações*, pois o tratamento dos trabalhadores era desumano e havia que tomar providências [...] E, de facto, em Julho de 1959, os marinheiros de Bissau desencadearam novo movimento grevista. [...] A preparação das reivindicações começara nos encontros, sob os coqueiros do cais, iniciados a 25 de Julho, que estabeleceram o abandono do trabalho com devolução dos barcos, caso não fosse concedido um imediato aumento dos vencimentos [...] Cerca das quatro da tarde, o chefe Conceição *dirigiu-se ao porto e foi dar ordens aos marinheiros para continuarem a trabalhar e como eles nem sequer se mexeram dali, começou a empurrá-los e até chegou a dar uma bofetada a um deles* os marítimos ripostaram violentamente, brandindo os remos, paus, barras de ferro e arpões com que se haviam armado [...] Generalizou-se a insurreição, foi dada ordem de fogo! Pelo comandante militar, tenente-coronel Filipe Rodrigues (para outros, a ordem veio do tenente Simão). Foram cinco minutos de tiroteio e lançamento de granadas, com perseguição aos grevistas que tentavam fugir na direcção do cais e abrir os portões, entretanto encerrados (para impedir o acesso às instalações da Casa Gouveia). *No fim, há uns 13 a 15 mortos espalhados no cais do Pindjiguiti; mais cadáveres de marítimos e estivadores são arrastados pelas águas do Geba, não se sabe quantos*” (Duarte Silva, António E. Guiné-Bissau: a causa do nacionalismo e a fundação do PAIGC. Cadernos de Estudos Africanos, 9/10 | 142-167. 2014)

Conclui-se, em suma, que a perspectiva da independência política só surge, na Guiné-Bissau, a partir de meados de cinquenta e que, ao contrário de todas as precauções e previsões das autoridades e investigadores portugueses, a subversão não veio do exterior da Guiné, nem foi desencadeada por associações influenciados pelo Islão. Começou em Bissau, liderada por uma elite política urbana e crioula em busca de uma organização independentista (Duarte Silva, 2014, p. 149).

Em 1959 o PAIGC resolve transferir suas ações do meio urbano para o campo, organizando o campesinato em direção à luta armada. Depois de inúmeros apelos ao diálogo e resolução pacífica dos conflitos enviados ao governo português, Amílcar Cabral, agora secretário-geral do PAIGC, declara, em nome do partido, luta armada aos portugueses que inicia em 23 de janeiro de 1963. Neste contexto, o PAIGC apresenta a Guiné e Cabo Verde os princípios do partido. Destacando-se a “Unidade de Luta” que almejou direcionar e alinhar a população do país a um mesmo objetivo, “[...] quer que sejam as diferenças que existem, é preciso ser um só, um conjunto, para realizar um dado objetivo. Quer dizer, no nosso princípio, Unidade é no sentido dinâmico, quer dizer de movimento” (Cabral, 1960, p. 2).

Cabral (1960) é enfático em pontuar que a Unidade não partia do princípio de que os membros do partido tinham ensejos políticos distintos, todos ali, dispunham de ideias e concepção de luta semelhantes. A Luta para o PAIGC era uma força nova que se opunha as forças coloniais, assim por “Unidade de Luta” compreende-se que para lutar a unificação é indispensavelmente necessária, porém, para que esta Unidade ocorra, a luta torna-se pilar fundamental, ou seja, uma é produto da outra. Em carta direcionada à população em julho de 1960, o partido afirma que a independência nacional não é a única coisa almejada, sendo o primeiro grande passo para posterior edificação da felicidade, paz e progresso para o povo de Guiné e Cabo Verde.

Os planos do partido pós-revolução eram: acabar com qualquer forma de dominação estrangeira, acabar com a miséria, com o acúmulo de riquezas, ignorância e analfabetismo, garantir a democracia e atuação sindical, prezando pelos interesses do povo e classe trabalhadora, combater a fome, olhar pelas crianças e idosos, devolver a cultura retirada e por último desenvolver o ensino superior, o técnico e liceal nas escolas (Cabral, 1960). Enquanto isso, a luta armada percorria toda região da Guiné, as inúmeras derrotas do governo português ganhavam visão internacional, desta forma Cabral e alguns membros do PAIGC:

[...] percorreram vários países a procura de mais apoio e denunciando cada vez mais as atrocidades do colonizador. O Partido obteve significativos apoios que lhe permitiu intensificar a luta na Guiné-Bissau, infligindo pesadas

derrotas as forças coloniais, o que levou muitos historiadores a classificarem a Guiné-Bissau como o Vietnam Português (Cassama, 2014, p. 73).

Passados onze anos de combate intenso ao colonialismo e imperialismo genocida português, Guiné e Cabo Verde declaram-se independentes em 24 de setembro 1973. Feito não reconhecido pelo governo luso que permanece reticente até 1974, por consequência, “ao contrário de todas as intenções portuguesas, a Guiné não foi uma colônia modelo, antes acabou, sim, por definir o modelo da descolonização portuguesa e ser o paradigma da formação dos novos Estados nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)” (Duarte Silva, 2014, p. 149).



Amílcar Cabral, líder da revolução de Guiné-Bissau e Cabo Verde. Na foto Amílcar segura uma criança em seus braços em uma província ao leste de Guiné-Bissau". Fonte: Journal of African Affairs, 2020.

## 4 O SISTEMA DE ENSINO DURANTE A LUTA POR LIBERTAÇÃO, A PRÁXIS POLÍTICO EDUCACIONAL DO PAIGC E OS DIÁLOGOS DE PAULO FREIRE

### Poema

Quem é que não se lembra  
 Daquele grito que parecia trovão?!  
 - É que ontem  
 Soltei meu frito de revolta.  
 Meu grito de revolta ecoou pelos vales mais longínquos da  
 Terra,  
 Atravessou os mares e os oceanos,  
 Transpôs os Himalaias de todo o Mundo,  
 Não respeitou fronteiras  
 E fez vibrar meu peito...  
 Meu grito de revolta fez vibrar os peitos de todos os Homens,  
 Confraternizou todos os Homens  
 E transformou a Vida...  
 ... Ah! O meu grito de revolta que percorreu o Mundo,  
 Que não transpôs o Mundo,  
 O Mundo que sou eu!  
 Ah! O meu grito de revolta que feneceu lá longe,  
 Muito longe,  
 Na minha garganta!  
 Na garganta de todos os Homens  
 (Amílcar Cabral, 1978).

#### 4.1 A escola colonial e o ensino da aculturação

A escola como uma das instituições mais ideológicas de uma sociedade, responsável por parte essencial do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, detêm de forma intrínseca, em suas bases, a função de socialização, construção e democratização de conteúdos e conhecimentos epistemológicos fundamentais à vida e ao desenvolvimento humano. Dentro dos muros das instituições fornecedoras de escolarização, edificam-se os processos de ensino e aprendizagem, organizados por modelos, metodologias e referenciais teóricos, diretamente influenciados pelas conjunturas políticas, culturais, sociais e econômicas do ambiente (ou espaço) qual está inserido, isto é, os processos educativos, inevitavelmente, configuram-se distantes da isenção, “Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa” (Freire, 2011, p. 34).

Como salienta Saviani (2020) com a Revolução Francesa:

A educação assume uma função explicitamente política. A escola passa a ser entendida como um instrumento para transformar os súditos em cidadãos, portanto, um instrumento de participação política, a via efetiva para se implantar a democracia. Trata-se de uma proposta que representava os anseios não apenas da classe dominante, mas também da classe dominada (Saviani, 2020, p. 26).

Logo, a aprendizagem, à luz da pedagogia libertadora, caracteriza-se como uma experiência social, cultural e política, isto é, um processo de interpretação da realidade que ocorre mediante a dialogicidade dos educandos com seus semelhantes e com o mundo ao seu redor. Nesse tocante, a educação, bem como a língua portuguesa, foram um dos condutores da manutenção do colonialismo genocida de mentes e corpos do governo português na Guiné portuguesa e em todas as suas províncias (incluindo o Brasil), visando “a formação de cidadãos capazes de compreender plenamente os imperativos da vida luso-europeia, interpretá-los e transformá-los numa realidade constante a fim de assegurar a continuidade da nação” (Mateus, 1999, p. 26).

A escola durante a hegemonia lusófona em Guiné, como já descrito na primeira seção deste projeto, moldava-se diante do racismo científico, buscando a “civilização” dos nativos por meio da inserção compulsória da cultura, língua e saberes luso-europeu, tão logo, “Esta concepção de raça inferior, tida como incapaz de se civilizar e educar, exceto pelas vantagens

do trabalho, vai fundamentar a noção de educação colonial praticada pelo chamado ‘Império Português’ em sua obra civilizadora junto às colônias africanas” (Brito Silva, 2016, p. 2).

Todavia, é importante caracterizar mais profundamente como se direcionaram os processos educativos durante a revolta armada organizada pelo PAIGC. Em 1919, surge a “Sociedade das Nações”, com o fim da Primeira Guerra Mundial, fazendo com que as discussões entorno das colônias portuguesas, no continente africano, fossem aprofundadas pela comunidade internacional, que passa a não só repudiar como fiscalizar a ação do trabalho escravo, ainda frequente, mesmo com o fim da escravatura africana em todo mundo. Porém, em 1920, os lusos continuam sendo alvo de acusações de trabalho forçado, insalubre e desumano em suas províncias.

Segundo Miguel Jerónimo e José Pedro Monteiro, ‘o governo português resistiu à ratificação da Convenção n.29 sobre Trabalho Forçado, criada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) poucos anos depois (1930) e como resultado do processo mais global de debates sobre o trabalho forçado e escravatura, até 1956. Em resposta às pressões internacionais, ainda na década de 1930, ‘Armando Monteiro escreveria conhecer ‘os processos de tratar as populações indígenas’, estudar ‘os seus costumes’, trazê-las ‘a colaboração voluntária e civilizadora do trabalho’’. Com isto, procurava defender o império colonial português, ao mesmo tempo em que o governo investia em missões de estudos que reproduzissem os esforços portugueses em civilizar os nativos. Conforme estamos sempre destacando, ainda que pela educação para o trabalho, para a cristianização e para aprender a língua portuguesa, que era na realidade a base da educação colonial (Brito Silva, 2016, p. 2).

As comunidades indígenas africanas sempre resistiram bravamente à colonização portuguesa, língua, linguagem e processos educacionais envoltos de epistemicídio, uma vez que, os nativos guineenses eram completamente contra a introdução da língua portuguesa sobre sua cultura de acordo com Brito Silva (2016) e o “Relatório da Campanha de 1958”, produzido por Jorge Dias, “responsável pela Missão de Estudos das Minorias Étnicas do Ultramar Português”. Na mesma direção, “Segundo este relatório, era preciso investir mais diretamente numa educação colonial, agora sob a orientação dos resultados dos relatórios das missões de estudos dos indígenas, ainda segundo este estudo e análise de Jorge Dias, educar era mais favorável do que reprimir” (Brito Silva, 2016, p. 3). À luz de Boaventura Sousa Santos (2009), o que o sistema educacional e colonial desenvolveu em Guiné até 1973 seria caracterizado pela concepção de Epistemologias do Norte:

A expressão é uma metáfora do sofrimento, da exclusão e do silenciamento de povos e culturas que, ao longo da História, foram dominados pelo capitalismo e colonialismo. Colonialismo, que imprimiu uma dinâmica

histórica de dominação política e cultural submetendo à sua visão etnocêntrica o conhecimento do mundo, o sentido da vida e das práticas sociais (Santos, 2009, p. 183).

Em outras palavras, visando à redução de todo o conhecimento a um único paradigma, negligenciando, excluindo, destruindo os saberes culturais, históricos dos povos bissau-guineenses, descontextualizando no âmbito social, político, econômico e institucional suas práticas ancestrais, “conferindo-lhe uma dimensão abstracta mais passível de universalização e absolutização e que possa servir de quadro teórico legitimador de todas as formas de dominação e de exclusão” (Santos, 2016, p. 184). Brito Silva (2016) apresenta o documento publicado pela “Gazeta das Colônias”, no qual os lusos relatavam suas experiências no processo de alfabetização dos “selvagens”, como eram descritos os indígenas das colônias portuguesas em África, segundo os escritos:

O primeiro passo consiste em transformar esses selvagens e bárbaros em pessoas úteis, inculcando-lhes hábitos pacíficos e conhecimentos agrícolas e profissionais, auxiliando assim a colonização europeia, favorecendo-se a si próprios, tirando da terra mais abundantes produtos, ganhando maiores salários e vivendo mais confortavelmente. Aproveitar a raça negra, moldá-la às suas e nossas necessidades, torná-la apta, desenvolvê-la, aperfeiçoá-la como instrumento de produção e de trabalho agrícola e industrial, chamá-la a nós, à nossa influência, aos nossos costumes e hábitos [...] atraí-la pela acção civilizadora e humanitária, tal será o desideratum que somente se pode conseguir com educação e instrução, mas, ministrada por forma a não transformar o indígena, ainda com a mandrice própria da sua raça, numa creatura nova, só pelo facto de saber ler e escrever; mas, sim a transformá-la em creatura com hábito do trabalho [...] O ensino a ministrar aos indígenas será nitidamente profissional e a instrução literária deve ser rudimentar limitando-se apenas à leitura e escrita, operações aritméticas e uma noções de higiene prática (Brito Silva, 2016, p. 2016 *apud* GAZETA DAS COLONIAS, 1926).

A educação nas colônias desenvolvia-se com bases na Igreja Católica e no trabalho missionário que direcionava os indígenas e povos rurais (as comunidades mais resistentes ao jugo português) a abdicar de todos os seus credos, conhecimentos, saberes e crenças ancestrais. Assim, ainda à luz de Brito Silva (2016), o aparelho educativo colonial organizado pelos padres lusos defendia:

a) reprimir os feiticeiros; b) proibir os batuques imorais ... bem como outras danças secretas como o Nhau, que são verdadeiramente diabólicas; c) expulsar os sequazes das seitas protestantes do Sionismo, Adventistas do 7º. Dia e do Watch Tower que nutrem ideias subversivas; d) não admitir ao serviço do Estado, em repartições públicas, indígenas protestantes e maometanos; e)

insistir na isenção do imposto do casal monogâmico com quatro filhos menores; j) cumprir a faculdade de o indígena escolher o patrão de trabalho; g) urgir a proibição da poligamia; h) combater severamente o contrato de raparigas para casamento antes de elas terem 14 anos; i) advertir as autoridades administrativas para não intervirem em casamentos canônicos; j) ordenar que a área de algodão a cultivar seja entregue à família, isto é ao homem e filhos maiores e não à mulher que cuidará da casa e da alimentação; k) o mesmo para a cultura do arroz; l) obrigar as empresas com pessoal indígena em concentração a fazer escolas para esse pessoal; m) criar lei severa, se ela ainda não existe, que puna severamente os europeus e euro-africanos que abusem de raparigas indígenas; n) obrigar os rapazes e raparigas a irem regularmente à escola; o) estudar o assunto dos sobrenomes a dar aos indígenas; p) impedir de qualquer modo e absolutamente que se edifiquem mesquitas em todas as regiões da Província (Brito Silva, 2016, p. 9).

Todavia, o processo assimilacionista ainda era uma discussão vigente na organização do sistema educativo na Guiné portuguesa, exatamente pela resistência que os povos indígenas empenhavam, logo:

Observa-se no império português três tipos de educação: a) educação tradicional (para os colonos); b) educação colonial (para os indígenas); c) educação pós-colonial (para os indígenas agora sob a orientação dos movimentos e líderes das resistências e das lutas de independência) (Brito Silva, 2016, p. 9).

De outra forma, uma educação que buscava a submissão forçada e a completa imersão do oprimido ao mundo do opressor, ou seja, construída para reproduzir a organização racista e imperialista da branquitude hegemônica, a serviço da manutenção do *status quo* do poder dominante viabilizado pela língua portuguesa. A tabela a seguir retrata o grau de analfabetismo de Guiné Bissau em 1958, enquanto os portugueses ainda dominavam, quase que por completo, todos os setores estratégicos da sociedade.

**Tabela 16** - Analfabetismo na Guiné em 1958

Total de habitantes do país	Número de analfabetos	Analfabetos em percentagem
510. 777	504. 928	98,85

**Fonte:** Cà, 2000 *apud* Anuário Estatístico do Ultramar e Instituto Nacional de Estatística Lisboa, 1958, In: Ferreira, 1977.

Para Davidson (1975), o ensino avançado pelos lusos em Guiné, apesar do que era apresentado a comunidade internacional, não se direcionava para população no geral e o acesso era praticamente nulo, chegando a menos de 1% dos habitantes na educação elementar e apenas 0,3% considerados alfabetizados (assimilados). Assim, “Na Guiné Bissau, como em quase

todos os países africanos que seguiram este modelo educativo introduzido pelo colonialismo, somente uma pequena percentagem, em torno de 10% a 15% dos alunos que começavam a escola primária, conseguiam chegar ao secundário” (Cá, 2000, p 10). Como pode-se analisar nos dados disponibilizados pela província da Guiné portuguesa em 1973:

**Tabela 17** - Educação colonial: 1962 a 1973

Anos	Educandos no ensino primário	Educadores	Educandos no ensino secundário	Educadores
1962/63	11827	162	987	46
1963/64	11877	164	874	44
1964/65	12210	163	1095	45
1965/66	22489	192	1293	42
1966/67	24099	204	1039	43
1967/68	24603	244	1152	40
1968/69	25213	315	1773	111
1969/70	25854	363	1919	147
1970/71	32051	601	2765	110
1971/72	40843	803	3188	158
1972/73	47626	974	4033	171

**Fonte:** Repartição Provincial dos Serviços da Educação, província da Guiné, 1973.

Assim, a maioria dos bissau-guineenses do campo submetidos à educação assimilacionista não conseguiam chegar ao ensino secundário, voltando ao meio rural sem compreender a língua portuguesa, sentindo-se inferiorizados e incapacitados, pois este ensino não dialogava com suas subjetividades culturais e especificidades necessárias ao desenvolvimento da vida no campo, uma educação distante das realidades na qual se propunha atuar.

Os que alçavam melhores resultados (falavam e escreviam bem o português e reproduziam as epopeias dos lusíadas) conseguiam chegar até o ensino secundário com base em metodologias excludentes, direcionadas a alguns habitantes que já eram privilegiados por uma série de conchavos que seus descendentes desenvolveram com os portugueses ao longo do tempo (vide Reino de Gabu), se transformando em uma minoria ainda mais privilegiada, que muitas vezes consideravam-se melhores e superiores ao resto da população, alçando os melhores empregos e cargos no país (Cá, 2000). Aqui, é possível notar os primórdios da elite bissau-guineense, fundamental para compreendermos a máquina do Estado, sob a qual edificam-se, pós-libertação do jugo de Portugal, desta maneira:

A conseqüência deste mecanismo, que leva à selecção de uma minoria e à exclusão da maioria, só pode conduzir à recriação de uma estrutura de classe, ao ressurgimento de uma nova elite, pois todo o sistema educativo é concebido em função desta ínfima minoria que chega a atingir os “níveis superiores” da

educação, em detrimento dos interesses da maioria esmagadora que é eliminada (Oliveira, 1977, p. 40).

Entendendo essas estruturas é possível caracterizar que tipo de educação o PAIGC (ainda revolucionário) lutava para destruir e qual organização educacional esses acreditavam ser fundamental a futura Guiné-Bissau, que moldava-se na luta por liberdade. Luís Cabral (1984), que posteriormente tornara-se presidente de Guiné, relatou o sentimento dos bissau-guineenses durante e no pós-revolução no tocante à educação: “Os pais e as crianças pediam escolas. Isso era uma exigência justa, à qual teríamos de ser capazes de dar resposta. A palavra de ordem era ‘os que sabem ler devem ensinar aos que não sabem’” (p. 65).

Foi no I Congresso em Cassacá, em 1964, que Amílcar enfatiza seu projeto de reconstrução nacional colocando-o a cargo de Luís Cabral, é neste encontro, segundo Luís, que iniciam os primeiros diálogos sobre as Escolas-Pilotos, para combater o analfabetismo que alçava 99% da população fora dos centros urbanos. Isto é, a prioridade do PAIGC era criar uma educação para o “homem novo” como defendia Cabral (1964). Portanto, é possível identificar como a língua portuguesa desfavoreceu as subjetividades das classes proletárias dentro dos processos educacionais coloniais, para assim compreender sobre qual *práxis* educacional Paulo Freire atuou em Guiné-Bissau.

#### 4.2 A *práxis* político-educacional do PAIGC

Nos momentos da luta, um professor que conseguisse fazer uma escola ficava muito contente porque a escola era um aspecto da luta. O professor era um combatente como qualquer outro combatente das forças armadas. Dantes um professor era avisado que tinha de abrir uma escola em Morés, no sul do país, por exemplo, ou em Cachungo, no norte. Ele imediatamente carregava a sua mochila, chegava à região, matriculava os alunos e deslocava uma missão para as fronteiras a fim de ir buscar os livros e outros materiais escolares. Dessa missão faziam parte crianças e adultos. Eram construídas as escolas em barracas, as carteiras eram de tara ou palmeira. Assim ficavam prontas as escolas sem problemas. O professor passava a comer juntamente com os combatentes e fazia o seu trabalho com toda a dedicação (Pereira, 1977, p. 104-105).

O PAIGC compreendia que a resistência cultural era o primeiro passo para a transformação completa da sociedade bissau-guineense, buscando liquidar o colonialismo das mentes do povo da terra. A educação para o partido era fundamental e parte de sua Unidade<sup>64</sup> desde o início da luta contra o colonizador até as primeiras zonas libertadas, “Era o que se

---

64 Primeira letra em maiúsculo faz referência a organização “Unidade de Luta” do PAIGC.

poderia chamar de uma educação militante, uma educação que fazia parte integrante do combate libertador” (Cá, 2000, p. 12). As Escolas-Pilotos, criadas pelo partido, foram um duro golpe ao governo português, tornando-se alternativa à educação colonial.

Nas zonas libertas, os espaços de educação não formal emergiam e entre os ensinamentos desenvolvidos destaca-se a ajuda para as crianças identificarem os barulhos que os aviões de bombardeio português faziam, para que tivessem tempo de fugir. “Um povo quase completamente analfabeto conseguiu transformar-se em uma organização política e militar bem integrada, apesar de existirem diferentes etnias. Este povo conseguiu ir melhorando, com regularidade, suas possibilidades de êxito que pareciam um sonho” (Cá, 2000, p. 12).

Toda esta conjuntura prova que a revolução armada organizou-se de forma política e educacional, uma vez que as escolas, bem como a educação, eram utilizadas como estratégia ao colonialismo, treinando os combatentes em *Conakry*<sup>65</sup> (capital da Guiné naquele momento) e, posteriormente, desenvolvendo a educação do campo no interior do país, assim foi promulgada a diretiva geral para difundir mais escolas nas zonas libertas, que ocupavam quase toda Guiné, “Tanto na Guiné como em Cabo Verde, o nosso objectivo foi eliminar as contradições da melhor maneira, levantar toda a gente para pegarmos num objectivo comum: correr com os colonialistas tugas” (Cabral, 1974, p. 10).

**Figura 3** - Escolas em uma zona libertada. Período da luta de libertação (Freire, 1984, p. 10).



A educação construída pelo PAIGC buscava a valorização dos saberes ancestrais, mas não rompia completamente com os saberes que os luso-europeus construíram de forma

---

65 Grafia guineense. “Conacri” grafia portuguesa, ambas as formas serão encontradas no corpo deste estudo.

compulsória sobre a nação bissau-guineense. Para Cabral (1979), “O nosso trabalho deve ser tirar aquilo que não presta e deixar aquilo que é bom. Porque o colonialismo não tem só coisas que não prestam” (Cabral, 1979, p. 72). Era desta forma que o líder e secretário geral do partido e o PAIGC compreendiam a língua portuguesa, de outra maneira, um ótimo legado deixado pelos lusos, mesmo que a maior parte da população não falasse ou recusasse-se a falar língua do colonizador.

Esta forma de educação em florescimento era mais aberta e mais dinâmica em relação ao mundo exterior. A educação não tinha mais como objetivo produzir uma situação de equilíbrio e de estagnação, mas procurava favorecer o processo geral da luta de libertação em que se inseria. De fato, para fazer avançar a luta e lançar as bases de um Estado independente, era preciso que os jovens ultrapassassem, paulatinamente, os particularismos de cada etnia e os limites de cada região. A educação contribuía grandemente para a emergência de uma cultura verdadeiramente nacional que extraía as suas raízes dos aspectos positivos das diferentes culturas tradicionais, mas que era possível incorporar, adaptando-as dentro das necessidades do país, às aquisições da cultura científico universal (Cá, 2000, p. 14).

Talvez, tal decisão possa ser explicada, de forma pontual, a ser desenvolvida mais profundamente nos próximos tópicos, pois a revolução proposta pelo PAIGC não partiu somente dos pobres e descamisados do país, mas também foi construída pela pequena burguesia, local criada nas escolas portuguesas. Tão logo, o processo educativo nas localidades libertas construiu-se de forma significativa, educando dezenas de crianças, “a partir dos 10 anos (dadas as condições de guerra, era está a idade com que as crianças iniciavam a instrução primária). Segundo Pereira, no ano letivo de 1971/1972, o PAIGC tinha nas zonas libertadas um total de 164 escolas, onde 258 professores ensinavam a 14.531 alunos” (Cá, 2000, p. 16).

Os que se desenvolviam melhor eram enviados aos países vizinhos e companheiros de luta e formados de maneira mais específica. Muitos jovens eram recrutados para serem soldados na luta contra o colonialismo, outrossim, pela primeira vez, cria-se mecanismo para desenvolver o ensino médio e superior no país, tendo um pico de graduados na ex-província, número muito maior do que quando estavam, completamente, sobre domínio dos portugueses. Destarte, abaixo apresenta-se um quadro mostrando o desenvolvimento anual, em números, da educação nas zonas libertas (Cá, 2000):

**Tabela 18** - Educação nas zonas libertas 1956 a 1973

Ano	Escolas	Professores	Alunos
1965/66	127	191	13.361
1966/67	159	220	14.386
1967/68	158	284	9.384
1968/69	134	243	8.130
1969/70	149	248	8.559
1970/71	157	251	8.574
1971/72	164	258	14.531
1972/73	156	251	15.000

**Fonte:** Documento do Comissariado de Estado da Educação Nacional e cultura da Guiné-Bissau, julho de 1976.

A diminuição observada entre os anos de 1968 a 1970 ocorre pelos motivos já citados, a integração de jovens à luta e o envio de outros para países aliados.

Em 10 anos, o PAIGC formou muito mais quadros que o colonialismo em 5 séculos. Em 10 anos, de 1963 a 1973, foram formados os seguintes quadros do PAIGC: 36 com curso superior, 46 com curso técnico médio, 241 com cursos profissionalizantes e de especialização e 174 quadros políticos e sindicais. Em contrapartida, desde 1471 até 1961, apenas se formaram 14 guineenses com curso superior e 11 ao nível do ensino técnico (Cá, 2000, p. 14).

Portando, com este panorama é possível notar que atuação do PAIGC se caracteriza nos termos da ação político-educacional, uma vez que a resistência cultural foi à primeira forma de luta e com a revolução armada, o partido passa a colocar a educação como força tarefa principal no combate ao jugo do opressor, o país torna-se oficialmente liberto em 1974. “Em 10 anos, o PAIGC formou muito mais quadros que o colonialismo em 5 séculos” (Cá, 2000, p. 18).

#### 4.3 A educação pós-colonial: Paulo Freire chega à Guiné-Bissau

A partir de 1970 Guiné mantinha inúmeros territórios libertos, contudo Portugal era reticente em declarar oficialmente sua derrota, o tempo se passava, as zonas libertas eram cada vez mais numerosas, e, neste momento, o PAIGC recebe seu mais duro golpe, em 20 de janeiro de 1963, Amílcar Cabral morre em Conacri<sup>66</sup>, vítima de um atentado, presumivelmente,

<sup>66</sup> “O assassinato de Cabral permanece envolto em escuras brumas e tem sido tema de acaloradas polêmicas entre historiadores e analistas da vida política guineense e cabo-verdiana. Parece não haver dúvidas de que Cani foi o executor de Cabral, mas todo o resto, em especial, o cabeça de toda a operação é tópico para disputas. Há autores que apontam para a PIDE ou para o comando militar português na Guiné, na altura chefiado por Spínola, outros sugerem que o Presidente da Guiné-Conakry, Sekou Tourê, tenha sido o cabeça do complô,

organizado pelos militares portugueses. Em 1974, com a independência oficialmente decretada, a Guiné livre, agora sobre o comando de Aristides Pereira (que posteriormente se torna presidente de Cabo Verde), também do PAIGC, contava com aproximadamente 500 mil habitantes localizados no campo e um pouco mais 700 mil indivíduos no meio urbano, com proporções religiosas diversas.

O PAIGC consegue recuperar as instituições públicas do país, iniciando o processo de reestruturação da máquina do Estado fornecedora de escolarização, a educação exclusiva para os indígenas deixa de existir e o trabalho missionário nas escolas é descartado. O modelo educativo desenvolvido nas zonas libertas permanece ajustando o ensino com o trabalho desenvolvido pela população no campo, posteriormente, vira um plano do governo em escala nacional, que não é bem aceito pelas zonas urbanas que foram mais influenciadas pelos portugueses, que preferiam manter o *modus operandi* educativo dos lusófonos (Trajano Filho, 2016).

Chega o momento em que o PAIGC percebe que de um partido líder de militantes em busca da libertação nacional, passa a ser o próprio Estado, tendo que lidar com inúmeros povos e subjetividades, que muitas vezes recusavam a dialogar entre si. É neste contexto, a partir de 1974, que o professor pernambucano, depois de experiências alfabetizadoras bem-sucedidas em outros países, entra em contato com a Guiné, convidado pelo governo do país e amparado pelo Conselho Mundial das Igrejas de Genebra, do qual fazia parte como conselheiro. “Meu primeiro encontro com a África não se deu, porém, com a Guiné-Bissau, mas com a Tanzânia, com a qual me sinto, por vários motivos, estreitamente ligado” (Freire, 1984, p. 9).

---

outros ainda remetem toda a trama aos conflitos internos de longa data entre os nacionalistas guineenses. Ver entre outros Ignatiev (1975), Chabal (1983), Dhada (1993), Castanheira (1995), Sousa (2011) e Lopes (2012). Se na literatura acadêmica grassa a polêmica, nos rumores e nas histórias contadas nas ruas de Bissau e da Praia praticamente cada pessoa tem sua própria e idiossincrática versão do ocorrido” (Trajano Filho, 2016, p. 11).

**Figura 4** - “Juramento dos dirigentes do PAIGC no momento da declaração da independência da República da Guiné-Bissau. Melina do Boé, setembro de 1973. Ao centro, o presidente Luiz Cabral”. **Fonte:** Freire (1984, p. 45).



**Figura 5** - Paulo Freire chega à Guiné-Bissau, recebido por Mario Cabral, Ministro da Educação. Claudius Ceccon em primeiro plano, 1976. **Fonte:** (Autor desconhecido. Acervo Claudius Ceccon. Imagem).



Freire (1984) destaca o quão importante foi estar em solo africano e se sentir como quem voltava para seu lugar de origem, não como um estrangeiro, “Este sentir-me em casa, no chão africano, se repetiu, em certos aspectos, de maneira ainda mais acentuada, quando, em setembro do ano passado, visitei, com a equipe do Instituto de Ação Cultural – IDAC – pela primeira vez, a Guiné-Bissau” (Freire, 1984, p. 9). O teórico brasileiro era um grande entusiasta da *práxis*-política de Amílcar e sabia que o trabalho em Guiné, sobretudo, era um ofício militante:

Sabíamos que iríamos trabalhar não com intelectuais “frios” e “objetivos” ou com especialistas “neutros”, mas com militantes engajados no esforço sério de reconstrução de seu país. De reconstrução, digo bem, porque a Guiné-Bissau não parte de zero, mas de suas fontes culturais e históricas, de algo de bem seu, da alma mesma de seu povo, que a violência colonialista não pôde matar. De zero ela parte, com relação às condições materiais em que a deixaram os invasores quando, já derrotados política e militarmente, numa guerra impossível, tiveram de abandoná-la definitivamente após o 25 de Abril, com um legado de problemas e de descaso que diz bem do “esforço civilizatório” do colonialismo. Dai a satisfação com que recebemos o convite: o de poder participar, mesmo com um mínimo, da resposta ao desafio que tal reconstrução coloca (Freire, 1984, p.9).

Para Romão & Gadotti (2012), as vivências de Freire no meio urbano e rural, dos países africanos, nos quais o teórico trabalhou, foram fundamentais para ressignificar sua *práxis* político-educacional (teoria emancipadora da educação), “entendida como ato político, ato produtivo e ato de conhecimento” (Romão & Gadotti, 2012, p. 56). As experiências colhidas em solo africano serviram para que Freire enfatizasse a importância entre o processo de

alfabetização e o processo produtivo, também do pós-alfabetização, como parte indispensável para manter o que foi construído anteriormente. Segundo Romão e Gadotti (2012), em anuência aos estudos de Scocuglia (2008), o trabalho no continente africano ressignificou a *práxis* educativa do professor pernambucano, que passa a entender os processos educativos mais voltados a uma ótica marxista, isto é, atrelados aos meios de produção, assim,

O trabalho de Paulo Freire na África foi decisivo para a sua trajetória, não só por reencontrar-se com sua própria história e por empreender novos desafios no campo da alfabetização de adultos, mas, principalmente, pelo encontro com a teoria e a prática desse extraordinário pensador e revolucionário que foi Amílcar Cabral (1924-1973), por quem Paulo Freire nutria enorme apreço. Em suas obras, ele faz frequentes referências ao pensamento de Amílcar Cabral. A África, berço da humanidade, foi para Paulo Freire uma grande escola (Romão & Gadotti, 2012, p. 56).

Freire sabia que poderia contribuir significativamente para reestruturação dos processos educativos bissau-guineenses, mas jamais pensou que poderia ser o único: “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” (Freire, 1984, p 11). A teoria e ação objetivada em Guiné, era simultânea, onde quem ajuda, também é ajudado, Freire era um militante, não um especialista “neutro” membro de uma missão a serviço da igreja. O projeto pensado para Guiné não foi elaborado em Genebra, ou em qualquer outro lugar, mas sim, no próprio país, passando pelos indígenas, o meio urbano, a guerrilha e os líderes nacionais. Um dos grandes receios do pedagogo pernambucano era policiar a si e sua equipe para jamais utilizar outras experiências educativas como saber universal para os novos programas de alfabetização que viriam se desenvolver na nova realidade proposta.

Assim o teórico tinha a compreensão crítica do programa de alfabetização de jovens e adultos em uma sociedade como a constituída por Guiné-Bissau frente à luta por libertação, “cuja consciência política tinha sido partejada pela luta. Um povo que, apresentando um alto índice de analfabetismo, 90%, do ponto de vista lingüístico, é altamente “letrado” do ponto de vista político” (Freire, 1984, p 12). Freire sempre foi contra o estudo de métodos e técnicas de alfabetização de adultos que se finalizam em si mesmos, mas sim sendo favorável aqueles que se completam, num exercício coerente, com algo da teoria, posta em prática, fiel a uma opção política revolucionária, também tipificando como deve agir o professor diante dessas subjetividades apresentadas por Guiné, desta maneira:

[...] a opção do educador é revolucionária e se sua prática é coerente com sua opção, à alfabetização de adultos, como ato de conhecimento, tem, no alfabetizando, um dos sujeitos deste ato. Desta forma, o que se coloca a tal educador é a procura dos melhores caminhos, das melhores ajudas que possibilitem ao alfabetizando exercer o papel de sujeito de conhecimento no processo de sua alfabetização. O educador deve ser um inventor e um reinventor constante desses meios e desses caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e depois entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável ao ato de conhecer (Freire, 1984, p. 13).

A relação educador e educando precisa ser embebida de criticidade, diante do objetivo, não do discurso do educador. A utilização de cartilhas também foi descartada por Freire, uma vez que o método cerceia o poder autônomo de criação do educando e fomentam passividades, o educador precisa estimular “O do 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” (Freire, 1984, p 14), isto é, buscar reconhecer o conhecimento existente e a partir dele construir novos ou transformá-los, para assim evitar a transferência burocrática dos mesmos.

As instituições de ensino em suas mais diversas variedades transformam os processos educativos no “mercado do saber” e o educador num “especialista sofisticado” que empacota e vende um produto (o conhecimento) e seu cliente (o educando) o recebe passivamente (Freire, 1984). Um educador, movido pela sua práxis-revolucionária coerente, é capaz de romper com essa burocratização. Portanto, munido de tais concepções educativas e políticas e num ofício militante, Paulo Freire dialoga com Guiné Bissau, assim:

Na medida em que jamais tomamos a alfabetização de adultos em si mesma, reduzindo-a a um puro aprendizado mecânico da leitura e da escrita, mas como um ato político, diretamente associado à produção, à saúde, ao sistema regular de ensino, ao projeto global de sociedade a ser concretizado, ver e ouvir, indagar e discutir, partindo embora do Comissariado de Educação, teriam de prolongar-se a outros comissariados, ao Partido, incluindo as suas organizações de massas (Freire, 1984, p. 13).

#### 4.3.1 *África ensinando a gente: práxis de Freire e o dilema de Cabral*

O primeiro momento desenvolvido por Freire em Guiné foi direcionado a ouvir, questionar, analisar e observar não só com o Comissariado de Educação<sup>67</sup>, mas também com o recém criado Departamento de Educação de Adultos, visando compreender os problemas estruturais e centrais, que eram recorrentes no campo do ensino primário e secundário e quais eram as modificações já construídas nesta escola, que antes era um dos principais mecanismos de manutenção do poder do opressor, para assim estimular, pouco a pouco, sua completa transformação, com desenvolvimento de uma prática educativa que expressasse os caminhos da nova sociedade e seus ideais políticos (Freire, 1984). Ainda segundo Freire (1984),

Na verdade, a educação colonial herdada, de que um dos principais objetivos era a “desafricanização” dos nacionais, discriminadora, mediocrementemente verbalista, em nada poderia concorrer no sentido da reconstrução nacional, pois para isto não fora constituída. A escola colonial, a primária, a liceal, a técnica, está separada da anterior, antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era, por isso mesmo, uma escola de poucos, para poucos e contra as grandes maiorias. Seleccionava até mesmo a pequena minoria dos que a ela tinham acesso, expulsando grande parte deles após os primeiros encontros com ela e, continuando a sua filtragem seletiva, ia aumentando o número dos renegados. Renegados em quem enfatizava o sentimento de inferioridade, de incapacidade, em face de seu “fracasso” (Freire, 1984, p. 15)

Outrossim, este ensino, baseado no estímulo do fracasso, era a ideologia colonialista, que se construía numa narrativa, cuja única salvação seria ser branco ou um “negro de alma branca<sup>68</sup>”, negando tudo que pudesse ser representativo para este povo, de outro modo, lhes negando a cultura, ancestralidade, história e sua própria língua, assim, “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” (Freire, 1984, p. 14). O que se buscava era o processo de descolonização das mentes ou “reafricanização das mentalidades”, promovido pelo sistema escolar, transformando-o radicalmente e por fim livre do jugo do opressor, logo:

Neste campo ainda, o da transformação do sistema educacional herdado do colonizador, uma das tarefas a ser levada a cabo será a da capacitação dos novos quadros do ensino e a da re-capacitação dos velhos. Entre eles,

---

<sup>67</sup> Criado pelo governo de Luís Cabral, para gerenciar os processos educativos, fazendo a interlocução da população com o ministério da educação.

<sup>68</sup> Aqui Freire faz referência ao livro “Pele negra, máscaras brancas” de Fanon (1952).

sobretudo entre os segundos, haverá aqueles e aquelas que, percebendo-se “possuídos” pela velha ideologia, a assumem conscientemente, passando a solapar, manhosa ou ostensivamente, a nova prática a esses e dessas nada se pode esperar de positivo para o esforço de reconstrução nacional. Mas haverá também aqueles e aquelas que, percebendo-se “assumidos” pela velha ideologia, vão dela desfazendo-se na nova prática à qual aderem (Freire, 1984, p. 16).

Contudo, para que esta reformulação do sistema educativo fosse possível, seria necessário o suicídio, enquanto classe, da pequena burguesia local (os guineenses assimilados pelos portugueses) que detinha maior poder econômico e localizavam-se no meio urbano, ressuscitando como classe trabalhadora e revolucionária<sup>69</sup>, todavia, não foi bem assim que o ideal se configurou na prática, aspecto que veremos um pouco mais a frente. Freire (1984) anuía que a revolução dos processos educativos precisava começar na superação dos legados deixados pelo opressor e a compreensão da herança deixada pela guerra, desta maneira, “o novo sistema a surgir não poderá ser uma síntese feliz das duas heranças, mas o aprofundamento em todos os aspectos melhorado do que se fez nas zonas libertadas, em que uma educação eminentemente popular e não elitista se desenvolveu” (Freire, 1984, p. 14).

Portanto, compreendendo a contradição entre o ensino proposto pelo opressor e a resistência do oprimido, é possível construir sua definitiva superação. “A pedagogia popular de Paulo Freire considera o oprimido como sujeito de sua libertação” (Freire; Nogueira, 1993, p. 04). Fanon (2011) argumenta sobre a relação de colono e colonizado a partir da preposição de poder que o primeiro exerce sobre o segundo, que insurge com o diálogo, que Freire apresenta em “Pedagogia do oprimido”, onde a educação perde seu sentido de emancipação do indivíduo, à medida que mantém a divisão entre os dotados de conhecimento e os que não sabem, entre opressor e o oprimido. Achille Mbembe (2013) salienta ser quase impossível negar que o período pós-colonial no continente africano gerou um processo de marginalização do Estado. O aparelho estatal que surge e as sociedades pós-colonização, se chocam, ao assumir formas ambíguas e extremamente complexas, uma vez que uma das partes é conjunto integrante da outra, e a recíproca é correta.

Mbembe (2013) explica que a eterna corrida para reafirmação do poder que os líderes dos países africanos emancipados travam, na verdade é contra o relógio, aqui caracterizado pelas influências externas internacionais que impossibilitam uma revolução efetiva. Por

---

<sup>69</sup> Amílcar Cabral em emblemático discurso na Conferência Tricontinental dos povos da África, Ásia e América Latina em Havana, Cuba (1966), que posteriormente se transforma na obra “A arma da teoria” utilizada em nosso estudo, declara com base em um ideia radical contra colonial que a pequena burguesia nacional para não trair as revoluções socialistas que estavam ocorrendo em alguns países no mundo, necessariamente, precisariam se suicidar ideologicamente, assumindo uma nova postura, isto é, renascendo enquanto classe trabalhadora.

revolução compreende-se a modificação das estruturas de algo ou alguma concepção arraigada, sem as quais se confunde com o reformismo que não está preocupado em alterar características específicas (Romão & Gadotti, 2012).

Com a falta da razão revolucionária, surgem os inúmeros casos de insucesso, que muitas vezes se configuram em golpe ou modificações no aparelho do estado, o que ocorre em Guiné pouco tempo depois. Amílcar Cabral (1979) supunha que a empreitada contra as formas de colonização portuguesa era mais ampla do que se podia imaginar, era uma luta contra o imperialismo em sua máxima, onde o isolamento do governo fascista português favoreceu de forma interna a emancipação política de Cabo Verde e Guiné. A luta que as nações referidas travavam não era contra o estado fascista português, mas sim contra o colonialismo e imperialismo capitalistas (Cabral, 1979).

Freire acreditava que era papel da educação libertadora e decolonial gerar no oprimido a consciência de sua opressão e lutar contra toda forma de deslegitimação de seus iguais. Contudo, o PAIGC não notou a impossibilidade de construção de uma educação guineense efetivamente liberta para a destruição do processo de assimilação genocida, que mina o facto cultural responsável pela reafirmação, com a língua do opressor. Uma vez que, não destruída, a cadela do imperialismo e neocolonialismo está sempre na espreita (Brecht, 1986) e ela reaparece pouco tempo depois. O neocolonialismo torna-se uma saída estratégica do sistema capitalista e burguesia a qualquer sinal de falha na terceira via (Peroni, 2009). A intolerância, medo e insatisfação com a política vigente, em junção a falta de politização e consciência de classes está presente no meio social, isto é, sempre há um terreno fértil para a reprodução do neocolonialismo imperialista.

É parte da premissa marxista, qual edificou-se o PAIGC, defender que a função dos que lutam pelo partido revolucionário e promoção de uma sociedade sem classes, é a organização para o combate do fascismo. Essa é a única forma de superar definitivamente a política do capital. Cabral (1979) compreendia que um dos meios de contribuição, para a destruição do fascismo português, aconteceria mediante a independência das colônias africanas, entretanto a derrubada do regime, pelos lusos, não significaria liberação política das províncias.

Romão & Gadotti (2012) explicam que a falta de correspondência obrigatória mutua entre Portugal e Guiné acontece porque o colonialismo como ramificação do capital é abalado por qualquer vitória das classes subservientes, na medida em que a vitória dos portugueses sobre o fascismo no país não seria de forma natural uma derrota do imperialismo. “Porque pode haver outras expressões (não fascistas) da acumulação capitalista e, portanto, do imperialismo” (Romão & Gadotti, 2012 p. 28).

### 3.3.2 *A leitura de mundo e a leitura da palavra nas cartas de Paulo Freire à Guiné-Bissau*

Aqui, construiremos os caminhos necessários para a resolução do primeiro objetivo específico proposto por nossa pesquisa: i) analisar as cartas pedagógicas de Paulo Freire dirigidas à Guiné-Bissau e seus desdobramentos na educação do país. O livro “Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo” foi publicado em 1978, caracterizando-se como um relatório dos caminhos pedagógicos de Freire diante da tentativa de reconstrução de um sistema de alfabetização de jovens e adultos na revolucionária Guiné-Bissau. O livro é dividido em dois momentos introdutórios, direcionados a organização dos planos de atuação, totalizando onze cartas. Para o desenvolvimento deste tópico trabalhamos de forma correlata com as obras “A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe” publicada em 2003, de Freire e Sérgio Guimarães<sup>70</sup>, que aborda em linhas gerais os problemas linguísticos dos países supracitados e “Alfabetização: leitura de mundo, da palavra” de 2011, desta vez em coautoria com Donaldo Macedo<sup>71</sup>, que entrelaça as percepções de alfabetização de Freire em diversos contextos sociais entre eles a experiência de Guiné-Bissau. A escolha dessas duas fontes complementares deu-se por conter informações não encontradas nas cartas, dados, que por sua vez, facilitam a compreensão da prática pedagógica construída com os bissau-guineenses.

Paulo Freire encaminha **sua primeira correspondência** ao engenheiro e ministro da educação Mário Cabral e ao Comissariado do Estado para Educação e Cultura da República de Guiné-Bissau em 26 de janeiro de 1975, revelando sua felicidade de receber o convite para atuar junto ao processo de alfabetização de jovens e adultos do país. O primeiro aceno, no entanto, parte do Professor brasileiro da Universidade Católica do Rio de Janeiro, José Maria Nunes Pereira que nos primeiros anos da década de 1970, atuou como coordenador no Centro de Estudos Africanos e Asiáticos na Universidade Cândido Mendes, localizada na capital carioca. O professor em sua passagem por Guiné-Bissau é interpelado por Mário Cabral e a maior autoridade nacional Luís Cabral, e recebe a solicitação para intermediar o diálogo de Freire com a liderança local. O convite ocorreu para que o pedagogo pernambucano coordenasse um núcleo de alfabetização de jovens e adultos, e se caso aceitasse, deveria entrar em contato com o ministro da educação (Freire, Macedo, 2011).

Paulo não menciona a mediação de José Maria em seu primeiro contato com o antigo reino de Gabu, alguns anos depois, em diálogo com o também professor Donaldo Macedo (2011), assume que a não citação foi uma estratégia para não expô-lo, visto que o Brasil passava por um período de

---

<sup>70</sup> Educador e escritor brasileiro.

<sup>71</sup> Professor de Artes Liberais e Educação na University of Massachusetts, Boston

regime militar (1965-1985) e se caso a carta caísse em mãos erradas poderia prejudicá-lo gravemente, dado o contexto de exceção. Após ler atentamente a proposta, Freire reúne-se com os membros do Instituto de Ação Cultural – IDAC e do Conselho Mundial de Igrejas – CMI para traçar juntos a possibilidade de instituir um grupo de apoio à erradicação do analfabetismo em Guiné-Bissau. O teórico é enfático em ressaltar que o Conselho Mundial já atuava como defensor do processo de libertação das colônias europeias no continente africano, mas os laços com os bissauguineenses e Genebra foram estreitados por ele (Freire, Macedo, 2011).

Nos primeiros parágrafos da carta, Freire (1984) sobreleva sua posição e de seus companheiros de trabalho, enquanto sujeitos oriundos de uma nação igualmente marginalizada pelas ações imperialistas e colonizadoras, tal ação visa gerar familiaridade política dos bissauguineenses com aquelas figuras até então pouco conhecidas. Por conta das inúmeras atividades que vinha desenvolvendo em Genebra, o teórico não consegue ir de imediato para a capital Bissau, mas desenvolve pelas cartas algumas alternativas a distância inevitável.

Neste contexto, o educador popular brasileiro amplia o entendimento de sua pedagogia libertadora e do processo de alfabetização próprio desta prática. A alfabetização é o caminho para o desenvolvimento da *práxis* humana, necessária à apropriação e reconhecimento da história para assim transformá-la, porém, como precondição para as possibilidades de vida, os processos alfabetizadores não se configuram como sinônimos de emancipação, de outro modo, “Ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz, da própria história, do próprio futuro” (Freire, Macedo, 2011, p. 34). A alfabetização de jovens e adultos descrita na carta se faz em uma ação cultural libertadora e jamais pode ser pensada separadamente do fazer cultural em sua totalidade.

Freire (1984) entende que para discutir os processos educativos de Guiné-Bissau é fundamental discorrer sobre sua história, economia, cultura e mecanismos políticos que constituíram sua grande empreitada libertadora. A percepção das parcialidades na construção das totalidades é compreendida de imediato por Paulo, através dos estudos ativos da obra Amílcar Cabral, assim como “sua compreensão crítica do papel da cultura na luta de libertação, que sendo, como ele sublinhou, “um fato cultural, é também um fator de cultura” (Freire, 1984 p. 85). Cabral (1977) afirma que a análise da situação conjectural do país é a base pela qual se estabeleceu a luta por libertação do PAIGC, sendo imprescindível sua discussão para futuros progredimentos. A carta é finalizada enfatizando o convite de encontro com Mário Cabral em Genebra, o que infelizmente não ocorre, lamenta Freire, algum tempo depois (Freire, 2011).

A carta é respondida dois meses após, em março de 1975, pelo secretário de educação. Freire entra em contato novamente em abril do mesmo ano (**segunda carta**), enfatizando sua

posição política e do grupo de educadores que o acompanharia na missão, evidenciando, não por mérito de suas experiências alfabetizadoras de outrora (mas diante de suas convicções sociais), sua fidelidade em ensinar e, sobretudo, aprender com os bissau-guineenses, avançando ao país como um pedagogo militante, um camarada, curioso e humilde e não como um técnico estrangeiro possuidor do saber absoluto, hegemônico, imutável e inquestionável, próprio dos possuidores da colonialidade do saber que caracteriza-se na dominação de padrões que negligenciam o “outro”, isto é, o que está fora da norma estabelecida pela civilização europeia (Quijano, 2005).

O transplante de uma prática bem-sucedida em um determinado *lócus* para outro espaço sem as devidas correções e adaptações às realidades locais é completamente repudiada. “Desta forma, a prática realizada ou realizando-se no contexto A só se torna exemplar ao contexto B se os que atuam neste a recriam, recusando, assim, a tentação dos transplantes mecânicos e alienantes” (Freire, 1984 p. 86). Logo, assim como Amílcar Cabral (1978), Freire entende que fechar-se para as experiências externas é isolar-se, todavia, imita-las é limitar-se e negligenciar um dos aspectos essenciais das culturas africanas, a importância construída diante das experiências e de sua cosmovisão do mundo e dos sujeitos.

Stevie Biko (1978) compreende que o continente africano é centrado no ser humano e suas especificidades e que o Ocidente, por vezes, se surpreende com a capacidade que a região tem de estabelecer contato e unificação uns com os outros. Foi esse sentimento de unidade, ceifado pelo imperialismo e colonialismo genocida, que Amílcar Cabral restabeleceu em Guiné-Bissau e Freire busca referenciar em seus primeiros diálogos e introduzir nos mecanismos de alfabetização do país. O pedagogo brasileiro segue fornecendo algumas informações fundamentais e que corroboram com sua postura política descrita. O programa de alfabetização não se constituiu em Genebra desconsiderando as subjetividades locais. O projeto foi completamente desenvolvido pela população bissau-guineense, com o auxílio pedagógico de Freire e sua equipe em ato dialógico (Freire, 1984).

Durante alguns parágrafos, observa-se múltiplas tentativas de destaque em uma posição dialógica e amplamente amigável, Freire tinha em mente a noção do “colonialismo indicioso” analisado por Sousa Santos (2018) como o fenômeno que surge após as lutas anticoloniais do século XX e a ideia convencional, defendida pelo mundo moderno, de que o colonialismo havia acabado. Apenas a colonialidade histórica composta pela dominação territorial europeia de Guiné-Bissau findou-se, contudo, novas formas de subalternização foram inauguradas, como o preterimento de saberes e a diminuição da capacidade intelectual de um grupo historicamente

oprimido. Sabendo disso e para não incorrer nas armadilhas coloniais, Freire faz o exercício de sublinhar seu local de ouvinte e aprendiz antes mesmo de se apresentar como professor.

Paulo se mostra também um amplo conhecedor das experiências das escolas das zonas libertas do PAIGC, focalizando que a educação colonial não deve ser radicalmente superada e não transformada,

Dai<sup>72</sup> que o novo sistema educacional a surgir não possa ser uma síntese feliz entre a herança da guerra de libertação e o “legado” colonial, mas o aprofundamento melhorado e enriquecido daquela. Vale dizer, algo que resulte da transformação radical da educação colonial. Pensamos também, por outro lado, nas dificuldades que uma tal transformação radical coloca, na medida mesma em que não pode ser fruto de um ato puramente mecânico. Pensamos ainda no quão negativo seria para a Guiné-Bissau, tendo em vista os objetivos políticos, sociais e culturais que sempre orientaram a prática do PAIGC, a importação de um modelo de escola, chamada superior, de caráter elitista, “formadora” de intelectuais intelectualistas ou de técnicos tecnicistas. É, pois, como camaradas, conversando sempre francamente com camaradas, que nos dispomos, com humildade, a iniciar a nossa colaboração ao Governo da Guiné-Bissau, através, sobretudo, do Comissariado de Educação e Cultura (Freire, 1984, p. 87).

O teórico, ao contrário do que os críticos acreditam, não recebeu e muito menos forneceu, pessoalmente, auxílio financeiro ao governo de Guiné-Bissau. Em diálogo com Mário Cabral, Freire comunica que compreende a situação de reestruturação do país e sua disponibilidade não estaria atrelada a uma proposta financeira. Todos os custos da missão foram arcados pelo Conselho Mundial de Igrejas e seus departamentos (Freire, Macedo, 2011). Cinco meses depois, em julho de 1975, Paulo Freire (1984) encaminha **sua terceira carta** ao ministro e Comissariado de Educação, um mês antes da ida de um representante do governo de Guiné-Bissau a Genebra, para inteirar-los sobre os diálogos organizados pelo IDAC e Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas sobre a missão ao país, mais uma vez sua condição de comprometimento e respeito é destacada,

Na medida em que nós, como sublinhei na carta passada, não nos vemos como especialistas estrangeiros, mas, pelo contrário, nos sentimos 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. Daí, então, esta carta-relatório que ora lhe faço e que, espero, nos ajudará a todos nas conversas que aí teremos, no próximo mês de setembro (Freire, 1984, p. 88).

---

<sup>72</sup> Por “Dai” Paulo Freire pretende dizer “Daí”, todavia, em alguns momentos na obra a expressão encontra-se sem acento agudo.

Em Genebra, a equipe do teórico traça algumas reflexões acerca de três áreas interligadas: a) Estudar a história e a realidade de Guiné-Bissau, enfatizando as produções de Amílcar Cabral; b) Distanciar-se de forma crítica e reflexiva acerca das experiências alfabetizadoras realizadas na América Latina, pensado nos pontos positivos e negativos para partir de um norteador basilar, sempre atento para, como supracita na última carta, não transplantar contextos sem analisar especificidades; c) A alfabetização de jovens e adultos como ação cultural na reconstrução do país (Freire, 1984).

Ao insistir na cultura como eixo central do processo alfabetizador, Freire corrobora tanto com suas vivências anteriores, quanto com a teoria e ação de Amílcar Cabral. O movimento de libertação nacional guineense baseou-se na força presente na cultura popular local para obter êxito em sua empreitada anticolonial, assim “A contestação cultural do domínio colonial – fase primária do movimento de libertação – só pode ser encarada eficazmente com base na cultura das massas trabalhadoras [...]” (Cabral, 1970, p. 13).

O teórico descreve na carta que as reuniões de estudo realizadas em Genebra eram curiosas, críticas e desafiadoras, quanto mais estudavam a práxis de Amílcar Cabral, mais se sentiam incentivados a voltar para ela com outras dúvidas pedagógicas e menos certezas prepotentes e muitas esperanças acalentadoras. Freire demonstra-se bastante empolgado e explica como caracterizaria a ação cultural citada, isto é, um modelo político e cultural que envolva a educação popular e seja fiel a classe proletária, mas não a devaneie. A alfabetização distancia-se dos métodos enlatados e técnicas. “Dai a ênfase que sempre demos nos seminários de capacitação, não aos métodos e às técnicas – mesmo sem desprezá-los – mas à clareza política dos educadores” (Freire, 1984, p. 89).

Alguns dos passos do professor pernambucano em solo bissau-guineense seguem sendo apresentados na carta, assim o conceito de “suicídio” ideológico da classe burguesa de Amílcar Cabral é colocado para exemplificar a necessidade de realização dos seminários de capacitação que direcione a construção de uma *práxis* revolucionária em que a burguesia nega sua condição e agrupa-se aos trabalhadores formando uma unidade nacional. A carta segue discorrendo sobre as dificuldades encontradas nas experiências alfabetizadoras em solo brasileiro, aqui o teórico, indiretamente, tenta desenvolver com os bissau-guineenses uma certa familiaridade com o Brasil, utilizando suas experiências alfabetizadoras na região como exemplo valorativo e também de complexidades inerentes ao processo formador.

Durante um breve momento, Freire parece tentar resgatar a proximidade cultural de seu país de origem com Guiné-Bissau, todavia, há um desvio na narrativa, talvez temendo uma interpretação dúbia. Tal semelhança pode ser compreendida por meio da discussão do conceito

de diáspora, Hall (2003) ao analisar as aproximações culturais compreende os valores decorrentes delas como mecanismos difusos as transformações conduzidas pelas migrações de território, ou seja, as culturas são amplas, dialógicas e organizam-se dentro de diásporas e estão longe de uma suposta pureza, mesclando-se e moldando-se a novos tipos e núcleos sócio-culturais. Logo, parte da população brasileira é pertencente a diáspora africana, dada a migração compulsória ocasionada pelo processo de escravidão negra e Freire, pontualmente, rememora isso durante a sua escrita.

Ao fim do último parágrafo, o teórico sinaliza sua grande preocupação: a oficialização da língua portuguesa a nível nacional e sua utilização no programa de alfabetização de jovens e adultos. **A quarta carta** é enviada no mês seguinte, em agosto de 1975, em poucas palavras o pedagogo pernambucano agradece a presença do representante do Comissariado de Educação de Guiné-Bissau em Genebra e informa que o diálogo foi muito proveitoso e essencial para que pudessem sanar dúvidas e organizar de forma mais íntima a viagem da equipe do IDAC, programada à capital Bissau em setembro do mesmo ano. Depois de sua primeira visita a Guiné-Bissau, em outubro de 1975, Freire encaminha a **quinta carta** a Mário Cabral e ao Comissariado de Educação para agradecer pelo acolhimento proporcionado pelos bissauguineenses em sua passagem. O teórico demonstra profundo carinho e gratidão pelos dias vivenciados,

O nosso convívio com vocês e o primeiro contacto direto com a realidade do País solidificaram em nós o sentido de compromisso com que viajamos para aí. É preciso dizer, porém, que, na verdade, somos nós os que lhes agradecemos pela possibilidade que nos dão de trabalhar com vocês, como camaradas, participando do esforço de recriação da Guiné-Bissau. Não seria demasiado dizer também o quanto nos emocionamos, Elza e eu, ao assistirmos aos debates em um dos Círculos de Cultura das FARP, em que os participantes, escrevendo no quadro negro palavras e frases, discutiam, lucidamente, a temática a elas referida. Sabíamos que estávamos num Círculo de Cultura das FARP em Bissau, mas, em certo sentido, era como se estivéssemos no Brasil de anos passados, aprendendo de e com os alfabetizados e não apenas a eles ensinando (Freire, 1984, p. 96).

Ao mesmo tempo em que as especificidades políticas se apresentavam nos debates e abrilhantavam os olhos da equipe de Genebra, não ocorria a tradicional surpresa por estar vivenciando tais situações, uma vez que se tinha a certeza da magnitude, história e potencialidade da nação em reconstrução. Freire (1984) mantinha-se vigilante e distante de velhos estereótipos e fetiches coloniais que descreviam, com base no racismo científico, a ignorância, a barbárie e incivilidade das comunidades africanas (Biko, 1978). O escrito avança

virgulando a interlocução feita com o Comissariado de Educação para traçar os próximos passos do programa de alfabetização, mensurando o empenho necessário, negando tecnicismos liberais e se debruçando na indispensável extinção do sistema de educação colonial, que diante da nova e revolucionária Guiné-Bissau se transformaria em uma armadilha do colonialismo indicioso que “ [...] é dar a impressão de um regresso, quando o que regressa nunca deixou de estar” (Sousa Santos, 2018, p. 50).

A **sexta carta** é enviada em duas versões, uma introdutória a Mario Cabral e outra descritiva ao Comissariado de Educação em novembro de 1975, Freire (1984) demonstra-se mais próximo e confortável e abandona algumas formalidades, como o cabeçalho completo e sobrenome do ministro não é mais utilizado na primeira saudação. As cartas são encaminhadas antes mesmo do pedagogo receber a resposta do envio anterior, em outras palavras, havia uma eminente euforia e uma certa inquietude própria daqueles que se demonstram havidos e vigilantes as transformações e suas complexidades (Freire, 2011). Nos curtos parágrafos, Freire informa que estará, novamente, na Guiné-Bissau em fevereiro de 1976 e descreve como sua equipe se organiza em Genebra, com encontros duas vezes na semana, e os estudos individualizados para discutir estratégias às complexidades do processo de alfabetização de jovens e adultos de uma nação em reestruturação política, econômica, social e cultural.

A primeira carta (**anexada a sexta carta geral**) descritiva ao Comissariado de Educação tratava-se de pontos específicos para a formulação de materiais de trabalho para os círculos de cultura realizados no país. As palavras geradoras já haviam sido identificadas pelos coordenadores do projeto em Guiné-Bissau e há um estímulo a compreensão de novos processos, entre eles: a codificação das palavras. Contudo, Freire, novamente, enfatiza que suas reflexões apenas tem o intuito de auxiliá-los no caminho que estão percorrendo de forma autônoma, enquanto conhecedores de suas realidades locais, isto é, suas sugestões não possuem a postura dogmática característica dos intelectuais colonizados que, no seio de suas grandes metrópoles, estudam como salvar um povo que considera desprovido de capacidades cognitivas, completos miseráveis ávidos pela lucidez moderna e imperial (Fanon, 1961).

A codificação para o teórico, diante da pedagogia libertadora, deve estar distante da neutralidade,

[...] estou ressaltando a impossibilidade de codificação neutra (como de descodificação), o que vale dizer que uma prática educativo-dominadora se serve igualmente de codificações cuja constituição e objetos se distinguem dos daquela e diante dos quais os educandos são chamados a assumir uma postura diferente. Talvez seja interessante também, em lugar de partir de uma definição – algo sempre difícil de ser feito – da codificação, tentar sua

compreensão através da reflexão que façamos em torno do que fazer educativo em que nos engajamos, iluminados pela opção política que temos, de natureza revolucionária (Freire, 1984, p. 99).

Freire acredita que a práxis revolucionária é fundamental na organização e resolução dos conteúdos no ato de alfabetizar, no pós-alfabetização e a educação se transforma na percepção de que os saberes resultam da prática consciente entre os sujeitos sobre o mundo que os condiciona, sendo assim,

Do ponto de vista de uma tal teoria – e da educação que a põe em prática – não é possível:

- a) dicotomizar prática de teoria;
- b) dicotomizar o ato de conhecer o conhecimento hoje existente do ato de criar o novo conhecimento;
- c) dicotomizar ensinar de aprender; educar de educar-se.

Por outro lado, o método coerente com esta teoria do conhecimento, tal qual o objeto a ser conhecido – a realidade objetiva – é dinâmico também. Ao dar-se na prática social em que se acham dinamicamente relacionados:

- I) a luta pela produção,
- II) os conflitos de classe,
- III) 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 (Freire, 1984, p. 100).

Assim, as codificações são aspectos da realidade que representam momentos da vida concreta. Por isso a codificação distante da neutralidade, em sua posição dinâmica, não serve para coadjuvar o processo educativo, mas como um objeto desafiador dos educandos. Logo, alguns recursos são apresentados como auxiliares do desempenho pedagógico da codificação, tais como: a pintura, o desenho, a linguagem escrita e até mesmo a mímica, aqui Freire ressalta a importância das expressões corporais para as culturas africanas, que diferente do ocidente, não foram submetidas a um “intelectualismo racionalizante” (Freire, 1984). A **sétima carta** é postada em 6 de dezembro de 1975, o júbilo de Freire fornece lugar a uma introdutória preocupação anunciada em alguns questionamentos ao ministro da educação do país.

Em sua última visita à capital Bissau, o pedagogo brasileiro firmou alguns compromissos com o ministério, entre eles: a formação de uma Comissão Nacional de Alfabetização, que até o momento não tinha notícias de seu funcionamento. Há uma certa inquietude demonstrada, seguida de pedidos de desculpas pelas insistências. Uma segunda carta (**anexada a sétima geral**) ao Comissariado de Educação é incorporada, solicitando um relatório

detalhado das atividades feitas no campo da alfabetização de jovens e adultos. Ao mesmo tempo que os círculos de cultura aconteciam em Guiné-Bissau, o IDAC em Genebra realizava algumas atividades à distância, mas para tanto, precisavam de informações para prosseguir. Novas orientações são passadas para os coordenadores locais, referentes à necessidade de realização de seminários de avaliação para examinar a prática desenvolvida até o momento, os obstáculos encontrados no processo formativo e como se deram as resoluções de possíveis erros, próprios do ato educativo. Freire (1984, p. 108) destaca:

Nestes seminários, por exemplo, podem ser analisados e discutidos certos desvios autoritários de uns coordenadores, como certos desvios espontaneistas de outros. Desvios que dificilmente podem ser de todo evitados, a não ser quando trabalhamos com dez ou quinze pessoas apenas, o que de resto não tem sentido. 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. Entre eles, vocês terão novos coordenadores para amanhã.

Justifica-se assim a necessidade de alguns desses seminários serem gravados para que a equipe de Freire também pudesse ter acesso e auxilia-se na identificação de possíveis vícios impedidores da conclusão de uma educação enquanto prática de liberdade. O teórico, novamente, se preocupa em destacar que, com tal pedido, não está se portando como um estrangeiro à prática realizada no país, mas como participante e aprendiz dessa. Nos termos de Agostinho Neto (1974), o período pós-colonial no continente africano tencionou formas de submissão internas causadas pelo alargamento de forças privilegiadas, possuidoras de uma dinâmica específica de controle para uma nova submissão epistêmica do continente. Essas forças continuam como pilares fundamentais do imperialismo e abrem caminho para sua infiltração e influência.

É um fenômeno que preocupa o continente africano, principalmente por afetar as relações políticas que a região promove com outros espaços e comunidades. Essa lógica de dominação e subserviência colonial e racista constrói-se de diferentes modos, camuflando-se de forma uniforme sobre a África Ocidental, variando sempre seu *modus operandi* de organização política e os agentes, atuando em um formato dessemelhante nas camadas sociais. “Por isso, cada um, colonizador ou colonizado, sentem de maneiras diferentes este fenômeno hoje anacrônico e que se deseja ver substituído por outro tipo de relações” (Neto, 1974, p. 3). Logo, é entendível a necessidade de Freire em deixar explícito o seu auxílio para constituição

desta nova relação e seu distanciamento da supracitada dinâmica específica de controle neocolonial.

A **oitava carta** é arremetida em janeiro de 1976, repetindo a mesma estrutura das duas anteriores, um escrito introdutório é enviado a Mário Cabral, seguido da terceira carta descritiva (**vinculada a oitava carta geral**), anexada para o Comissariado de Educação. Freire inicia sublinhando que, o que será dito nas próximas linhas pode, e, se necessário, deve ser firmemente contradito ou questionado. Ao escrever de forma mais constante a Guiné-Bissau, o pedagogo não busca burocratizar as relações, muito menos prescrever caminhos prontos, isto é, “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, 1984 p. 111). A escrita é uma forma do teórico desafiar o interlocutor e se colocar em posição de desafio na mesma medida.

A alfabetização e pós alfabetização de jovens e adultos são temáticas centrais da carta, revelando uma certa preocupação de Freire (1984) com que vinha sendo desenvolvido em Guiné-Bissau,

Todas às vezes em que tenho discutido o problema da alfabetização de adultos tenho sublinhado que, 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. Dai a insistência, também, com que sempre falo 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. Numa tal visão prático-teórica da alfabetização jamais pode ser ela entendida como o momento de um aprendizado formal da escrita e da leitura, como uma instância primeira, justapostamente ligada às seguintes. Ou, também, como uma espécie de “tratamento” a ser aplicado aos que dele necessitem para que, em seguida, recuperados de sua “enfermidade”, possam experimentar-se numa “aventura superior”, de caráter igualmente livresco – a pós-alfabetização (Freire, 1984, p. 115).

Assim, a alfabetização, na perspectiva libertadora, carrega em si os caminhos para o pós-alfabetização, ou seja, não são dois processos dessemelhantes que ocorrem em momentos contrários, mas como parte de um mesmo mecanismo social de formação. Desta forma, a organização e delimitação dos conhecimentos e conteúdos programáticos dos processos educativos de uma sociedade que acabará de libertar-se do jugo colonial é uma tarefa complexa, e se caso feita de forma equivocada pode gerar uma falsa percepção de emancipação e uma volta gradativa ao mundo do colonizador (Cabral, 1974). Logo, não basta mudar o método aplicado se a essência do ensino ainda é negligente ao pobre e descamisado. O pedagogo pernambucano compreende que uma educação de caráter elitista tira a sociedade de sua

dependência colonial e caminha em direção ao neocolonialismo “e é “governada” por uma elite dominante nacional, atrelada aos interesses imperialistas” (Freire, p. 13).

Kwame N’Krumah (1967) alça o neocolonialismo como o último estágio do imperialismo, assim para findar a interferência estrangeira nos Estados africanos, livres e em desenvolvimento é fundamental combater esse sistema e suas múltiplas facetas e disfarces, visto que suas metodologias são sorrateiras e moldam-se a cada nova forma de resistência. Face aos movimentos políticos e militantes das antigas zonas ocupadas, o colonialismo transforma-se sem o menor escrúpulo, abandonando antigos discursos autoritários e práticas sectárias, todavia, sob essas novas táticas seguem alçando seus objetivos que antes eram atingidos pelo colonialismo selvagem. “É a soma dessas tentativas modernas para perpetuar o colonialismo, ao conhecido como neocolonialismo” (N’Krumah, 1967, p. 152).

Freire (1984) continua a carta ressaltando os riscos de uma educação modernizante e ocidental em uma sociedade em processo de reconstrução, deste modo,

Entre eles, naturalmente, o modelo educativo, de caráter classista, como se fosse possível, através deste modelo, resolver o problema da carência de quadros nacionais, de grau médio e universitário, necessários ao esforço enorme e complexo da reconstrução de si mesma. Precisamente porque este é um risco, só o é para a sociedade que procura refazer-se revolucionariamente. Assim, o que é risco para esta é o caminho certo para a liderança antipopular da outra, a que se entrega aos interesses imperialistas. A carência referida é, porém, uma negatividade que tem sua positividade. Admitindo-se que o colonizador tivesse desenvolvido uma ação, mesmo pouco intensa, no setor da capacitação universitária, esta ação só poderia ter sido efetivada em função de seus interesses, por isso mesmo seletiva e colonialista, tal qual a educação que se desenvolveu nos liceus das áreas urbanas do país, na fase colonial (Freire, 1984, p. 114).

Em Guiné-Bissau, o processo de alfabetização e pós-alfabetização precisam de um referencial político, em constante transformação, capaz de organizá-las como algo substancial, significativo e indispensável, diante da população local. É necessário que os sujeitos observem o quão fundamental é a leitura e escrita de caráter transformador, o que nunca ocorrerá em um contexto cujo o conservadorismo colonial ainda é fixado. Assim, a alfabetização de jovens e adultos nas escolas das antigas zonas libertas possuía um maior êxito, posto que a região passou a se transformar diante da luta por libertação em direção aos modos de produção socialista, já nas áreas cuja a população esteve mais distante das lutas políticas, o insucesso pode acompanhar o esforço alfabetizador, uma vez que o contexto dos sujeitos segue as diretrizes tradicionais. Logo,

Isto não é pura opinião, mas a constatação de um fato que se vem verificando nas mais diferentes experiências de alfabetização de adultos, onde quer que esta se realize. E em razão deste fato que nos parece que a campanha de alfabetização de adultos na Guiné-Bissau, mesmo que seja nacional, deveria, porém, começar nas áreas em processo de transformação e, possivelmente, naquelas que, segundo os planos do Governo e a política do Partido, em breve espaço de tempo passariam a sofrer, igualmente, certos câmbios. Nesta hipótese, a alfabetização poderia inclusive estimular a mudança. Percebe-se assim, mais uma vez, a importância da Comissão Intercomissarial que o Camarada Mário Cabral pretende criar e que, em estreita relação com o Governo e o Partido, deveria traçar as linhas gerais da política a ser seguida pela campanha de alfabetização (Freire, 1984, p. 123).

Para o teórico brasileiro, iniciar o processo de alfabetização, por essas regiões, cujos os mecanismos de letramento político estão desenvolvendo-se, além de não prejudicar seu caráter nacional, auxilia em seu êxito considerando o projeto global de sociedade. A **nona carta** é conduzida em fevereiro de 1976 para Mario Cabral, seguindo o modelo introdutório estabelecido, onde Paulo faz apenas algumas considerações básicas iniciais, a exemplo de sua satisfação em ser informado que a Comissão Nacional de Alfabetização foi criada e anunciando que, em breve, estará pessoalmente em Guiné-Bissau, seguida da quarta carta resposta (**anexada a nona geral**) ao Comissariado de Educação, por sua vez muito mais detalhada.

Freire faz alguns comentários e lança determinadas percepções críticas sobre as informações que recebeu sobre os trabalhos desenvolvidos em Guiné-Bissau, salientando seu receio do programa de alfabetização ser equiparado aos ciclos da escola tradicional que estava tentando superar. O alfabetizando precisa engajar-se de forma múltipla e profunda no processo de conhecimento sem temer a escola tradicional que promove o cumprimento de metas em etapas primárias e secundárias. Desta maneira, o sistema educativo que necessita emergir da nova sociedade e sua prática social, não pode basear-se em uma conjuntura piramidal, de outra forma, “uma totalidade que se componha de parcialidades cuja “vocação” ou razão de ser seja selecionar os educandos para encaminhá-los   etapa posterior” (Freire, 1984, p. 133).

Em outras palavras, Guiné-Bissau deveria caminhar para constru o de uma educa o que rejeitava tudo que se propõem a ceifar a crença basilar da popula o africana: o respeito a essencialidade dos sujeitos, suas ramifica es, subjetividades e singularidades para o desenvolvimento da sociedade unificada (Biko, 1978). O escrito segue com outras provoca es de caráter reflexivo, o professor instiga o comissariado a utilizar, durante a prática alfabetizadora nos Círculos de Cultura, a força criadora dos bissau-guineenses, indispensável para o processo de reafricaniza o, para tanto sugere o contato e compartilhamento dos textos escritos pelos alfabetizandos de outros Círculos, para que a partir do que seria produzido pela

própria população, gerasse familiaridade, identificação e proximidade com o material, distanciando-se de uma prática esvaziada de sentido.

E no pós-alfabetização trabalhar os acontecimentos de vida e luta de cada integrante dos Círculos, datas importantes para o país ou estimular que os alfabetizados escolham alguma temática no jornal de Bissau.

É a reflexão crítica sobre a prática diária de vocês com os alfabetizados e com os coordenadores que mais que outra coisa lhes irá abrindo caminhos para preencher “certas lacunas” que você constata no trabalho ao nível em que se encontra hoje. Esta reflexão crítica sobre a prática dando-se é absolutamente indispensável e não deve jamais ser confundida com um blablablá alienado e alienante. Enquanto fonte de conhecimento, a prática não é, porém, a teoria de si mesma. É entregando-se constantemente à reflexão crítica sobre ela que a prática possibilita a sua teoria que, por sua vez, ilumina a nova prática (Freire, 1984, p. 135).

É novamente enfatizado que as cartas não possuem caráter prescritivo normativo, mas são desafios pessoais e coletivos para que se tencione uma prática reflexiva, durante o processo de alfabetização e posterior a ele. Freire retoma os diálogos entorno da língua utilizada para alfabetizar, que para própria equipe de professores bissau-guineenses era um grande desafio. O pedagogo é pragmático em dizer que o processo de libertação jamais ocorreria de forma profunda se a população não reconquistasse sua palavra e leitura de mundo,

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, 1984, p. 135).

Uma sociedade renascida nas trincheiras da luta anticolonial não pode, para Freire (1984), postergar o enfrentamento do seu problema linguístico. A **décima carta** é expedida em abril de 1976 com um quinto anexo, e o professor pernambucano demonstra nova inquietação por, talvez, suas cartas serem vistas como um manual ou uma fórmula acabada não passiva de contestação, o que seria compreendido com um ato de desrespeito e incompreensão a uma das características fundamentais das sociedades africanas, a harmonia entre homens e mulheres. Tal perspectiva insurge depois de sua crítica a adoção do português como língua alfabetizadora do país, questão defendida pelo PAIGC e em certa medida por Amílcar Cabral.

O teórico constrói sua justificativa e aponta uma possível solução a um mal-entendido implícito,

Foi exatamente esse espírito de auto-respeito, de vigilância, de cuidado com a História que ao ser feita por vocês os está refazendo que provocou em todos nós do IDAC este quase irrefreável desejo de oferecer o melhor de nós à luta de vocês pela reconstrução da Guiné-Bissau e Cabo Verde. O melhor de nós, que reconhecemos ser apenas um mínimo, consideradas as limitações de cada um. Talvez pudesse dizer, perdendo agora um pouco a humildade, que uma das melhores maneiras de se lerem minhas cartas seria a de, após tentar a compreensão de sua globalidade, procurar retirar delas possíveis linhas de trabalho que me passaram despercebidas, mas que se encontram ocultas numa ou noutra afirmação no corpo das mesmas. No fundo, ler profundamente uma carta é reescrevê-la (Freire, 1984, p. 137).

Um *Post Scriptum* é colocada ao fim, considerado pelo próprio autor impertinente, contudo, fundamental, chamando atenção para a necessidade de atividade permanente da Comissão de Alfabetização Nacional, criada por Mario Cabral na sua última visita em setembro de 1975, em uma reunião de síntese e sugestão de pontos e estratégias. A quinta carta anexada (**vinculada a décima carta**) é referenciada pela primeira vez à Comissão que deveria ser composta de agentes atuantes nas bases como facilitadores dos Círculos de Cultura na alfabetização e pós-alfabetização em setores específicos, a exemplo das Forças Armadas Revolucionárias do Povo – FARP e nas zonas civis em organização com os comitês políticos culturais, de bairros, mulheres e jovens entre outros. O papel da Comissão era o de, inicialmente, garantir a continuidade da atuação entre os múltiplos setores de trabalho, proporcionando um intercâmbio de experiências e práticas onde se é possível discutir sobre as diversas instâncias, identificando equívocos e acertos. No mesmo sentido,

[...] as reuniões desta comissão devem ser sobretudo reuniões de avaliação, no sentido em que numa de minhas cartas falei da avaliação. Quer dizer, de 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. Por isso mesmo é que, em reuniões como estas, de camaradas militantes, nada pode ser ocultado: nem o acerto, nem o equívoco. Ocultá-los é que constitui o verdadeiro erro. No esforço fantástico em que estamos todos engajados na Guiné-Bissau e Cabo Verde, o problema que se nos coloca não é o de sermos individualmente excelentes especialistas, mas o de aprender a realizar, em equipe, o viável, cada vez mais corretamente (Freire, 1984, p. 139).

A carta caminha para a sugestão de uma proposta, mas antes Freire (1984) rêmora alguns acontecimentos de sua biografia, como por exemplo seu próprio processo de alfabetização, à sombra das copas das mangueiras em sua cidade natal Recife, capital de Pernambuco, as

palavras utilizadas para o processo de alfabetização eram as do seu universo vocabular e a escrita era praticada no chão. Outro momento recordado foi em sua experiência no Chile, quando os trabalhadores do campo, nos caminhos para as áreas de cultivo, escreviam no chão as palavras que conheciam ao serem recém alfabetizados. Tais memórias, geograficamente distintas, todavia, afetivamente próximas, são utilizadas como alegorias introdutórias para a proposta apresentada pelo pedagogo,

A idéia básica da proposta é a de tomar uma área de produção agrícola, que esteja sofrendo ou prestes a sofrer, [...] alguma transformação infra-estrutural, como um Círculo de Cultura em si mesma. Desta forma, 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 que fazer 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. Tanto quanto possível, portanto, se tenta a compreensão do movimento dinâmico entre prática e teoria no contexto mesmo da prática (Freire, 1984, p. 141).

A atividade educativa no setor da alfabetização e no pós-alfabetização, tanto na educação de jovens e adultos quanto na educação infantil, pode acontecer em diversas situações, nos meses de sol às sombras das árvores, nos períodos de chuvas nas casas construídas pelos locais, até que melhores condições de infraestrutura forem providenciadas, isto é, a educação, como um ato político que produz sentidos e experiências, insurge das realidades estabelecidas dos sujeitos e da produção do trabalho, deve ser encarada como um fato primordial para a revolução das mentalidades do povo a quem dedica-se, algo amplamente defendido em toda bibliografia de Amílcar Cabral.

Num tal projeto, na medida em que a vila é tomada, toda ela, como um grande Círculo de Cultura, todos nela se vão engajando, num processo educativo em que todos se vão tornando, ao mesmo tempo, educandos e educadores uns dos outros. O trabalho baseado na ajuda mútua, no tratamento da terra, na sementeira, na colheita, na construção de “palhotas”, nos serviços mínimos necessários à higiene local, deve ser estimulado ao máximo, discutindo-se as vantagens do mesmo sobre as atividades de caráter individualista (Freire, 1984, p. 141).

Sendo, assim, Freire fornece alguns pontos em uma tentativa de esquematização das ideias discutidas, que não são fixas e servem apenas de base para construtos pedagógicos:

I – Utilizar as áreas de trabalho em cultivo como Círculos de Cultura;

II – A mobilização da população local, para que esta possa construir o projeto, e assim, como agentes do processo, se sintam pertencente as dinâmicas instituídas, jamais produtos utilizados por elas;

III – O conteúdo do programa deve se constituir também de reflexões críticas e fixas sobre ações sociais, abarcando tanto as técnicas agrícolas, colheita, produção da terra, prevenção de pragas, o que produzir e de qual maneira, como a política econômica do país funciona e problemas sanitários, tais ações podem provocar o surgimento de comitês de política, saúde e cultura.

IV – Para que o projeto possa ser desenvolvido é necessário a mutua colaboração dos Comissariados nacionais desenvolvidos, sendo eles: o Comissariado de Saúde, Comunicação, Educação, Financeiro e Comércio, “devendo o Partido, no plano local, regional e nacional, estar não apenas a par da existência do mesmo, mas constantemente informado de seu andamento” (Freire, 1984, p. 152).

V – Se faz necessário estabelecer uma relação entre os comitês locais, das áreas cujo o projeto está sendo desenvolvido, com os diversos setores dos Comissariados nacionais;

VI – O projeto ganhando força em um espaço do país, onde a população se envolva e constitua a ação de pensar o ato produtivo, diante da pedagogia libertadora, área passa a servir de exemplo para outras regiões como um centro de capacitação de novos quadros (Freire, 1984).

A **décima primeira** carta se anuncia em maio de 1976 com o sexto e último anexo endereçado a Mario Cabral e Paulo (membro do Comissariado de Educação). Freire (1984), que enfrentava questões de saúde pessoal, lamenta não ter conseguido ir a Guiné-Bissau na segunda visita, com a equipe do IDAC, mas manteve os trabalhos em Genebra. A carta inicia-se, ao contrário das demais, com uma certa tensão e sem grandes introduções características da escrita freiriana. O teórico é direto em dizer que serão considerados alguns problemas encontrados, pontuando que “Caso haja na carta algo que não corresponda à realidade do país e com que, por isso mesmo, você não concorde, chame a minha atenção para que, corrigindo-me, possa trabalhar melhor” (Freire, 1984, p. 153).

O pedagogo referência as reuniões sistematizadas em Guiné-Bissau dos setores de alfabetização de jovens e adultos, o trabalho em comum é repetidamente sobressaído,

Sem querer re-insistir na necessidade do trabalho em comum, sem o qual pouco poderá ser feito; sem pretender re-enfatizar o que já sabemos, o quanto a troca de experiências nos enriquece a todos, estou convencido de que as dificuldades com que porventura vocês se defrontem na busca de tal esforço

podem ser facilmente superadas. É que há um denominador comum que tende a identificá-los – o sentido da militância. Na verdade, quanto mais nos assumimos como militantes, 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 (Freire, 1984, p. 154).

É através da militância que a população se disciplina e se movimenta em procura da realidade concreta, qual o processo de transformação não é solitário, mas acompanhado de outros militantes curiosos e ávidos pela mudança alçada pela educação libertadora. Logo, para Freire (1984), um encontro de militantes é aquele em que todos avaliam junto sua própria prática. É na militância libertadora que se constitui um equilíbrio dialético entre a teoria, prática, ação e a reflexão que viabiliza a criatividade que distancia as funções burocratizantes do ensino. Assim sem a pretensão de dar aulas ou oferecer fórmulas e receitas prontas, o professor brasileiro estimula o exercício da reflexão com criticidade sobre as ações desenvolvidas pelo comissariado e suas equipes.

Destarte, um ponto conflituoso apresentado pelo pedagogo na carta é o nível insipiente do projeto de alfabetização de jovens e adultos nas regiões populares de Bissau em comparação com a mesma prática desenvolvida e os resultados obtidos nos Círculos de Cultura no seio das FARP. Os desníveis nos resultados têm razões conhecidas, mas para o educador pernambucano seria indeclinável repensar os mecanismos de atuação,

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. Não é de estranhar, por isso mesmo, que esses militantes, percebendo a luta pela reconstrução nacional como uma continuação necessária daquela, percebam, também, em termos críticos, 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, 1984, p. 156).

Não seria coerente com a própria história das FARP se seus militantes vinculassem o ensino e aprendizagem construídos nos Círculos de Cultura à consolidação de posições de privilégio social, assim a reconstrução nacional em direção aos sacrifícios necessários à luta, sem ganhos materiais indispensáveis como pregava Amílcar Cabral (1974) é o balizador dos ideais desse grupo específico. O processo de alfabetização e sua organização precisam ser embebidos de crítica e disciplina criadora, próprios dos construtos de Cabral (1974) fundamentais à luta por libertação. Por isso, a Comissão precisa estar em exercício dialógico

com os membros e lideranças dos comitês em diversos momentos que perpassam pelas escolhas das zonas de atuação até o desenvolvimento do projeto nas áreas escolhidas, o PAIGC tem a função primordial de organização inicial desses processos. Logo,

Escolhidas as áreas – duas, três, não importa – o ponto de partida do trabalho seria uma visita às mesmas, em que os membros da comissão se fariam acompanhar de um dos representantes do comitê político local. A esta altura talvez se pudesse dizer 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. Processo em que, mais do que especialistas “frios e distantes”, que fazem da área e de seus habitantes objetos de sua análise, somos **militantes** em busca de conhecer a realidade da área **com** os que nela habitam (Freire, 1984, p. 154, destaques do autor).

Assim, ao invés de começar com a alfabetização nos Círculos de Cultura, inicialmente, as discussões fragmentariam dos bairros com as pessoas, partindo das realidades concretas encontradas em suas ruas e habitações, organizando uma forma de trabalho coletiva que possibilite a resolução de pequenos problemas locais, desta maneira a educação enquanto prática de liberdade desenha-se no cotidiano daqueles que até então consideravam-se alheios a ela,

Em certo momento do engajamento da população em tarefas concretas é possível que a necessidade da alfabetização se imponha. Ela será, então, nesta hipótese, a continuidade aparentemente paradoxal da pós-alfabetização que a precedeu. Em qualquer situação, porém, se faz indispensável associar a alfabetização como a pós-alfabetização a uma atividade prática, de interesse coletivo, sempre realizada cooperativamente (Freire, 1984, p. 160).

Freire (1984) finaliza acentuando que as propostas apresentadas não partem de uma tentativa de resolução de problemas, mas têm o propósito de desafiar-los para alternativas e novos caminhos. A última carta presente no livro não foi enviada a Guiné-Bissau, mas feita pelo autor para deixar o leitor a par de algumas questões. Primeiro, Freire, popularmente conhecido como o teórico da prática, observa que parte de sua bibliografia carrega um teor de relatório das experiências realizadas de forma não burocratizante, assim o livro “Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo”, é sua obra que melhor tenciona o caráter livro-relatório proposto, situando desde sua introdução, o contexto para qual foram destinados. O livro é finalizado, mas as experiências não, o teórico firma um compromisso com o leitor de

que irá atualizá-lo com os novos andamentos da ação educativa em Guiné-Bissau e que retomará os diálogos críticos acerca da língua portuguesa como oficial no processo de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos no país. “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 neo-colonialismo, se dá ao esforço de sua re-criação” (Freire, 1984, p. 161).

#### *4.3.3 A pedagogia libertadora frente à língua do opressor*

Paulo Freire propôs reconhecer os limites da educação formal, enquanto núcleo de um organismo ainda maior e seu papel na edificação de novas mentalidades, que precisavam convergir com o ideal político revolucionário. Todavia, esta escola não poderia ser efetivada, se em vez de uma prática social estruturada no país, se tentasse uma educação visando à futura sociedade ainda em formação, idealizada e não concreta, em outras palavras, a educação precisava transformar o hoje para que pudesse construir o amanhã, não o contrário.

Daí que, por exemplo, entre fechar bruscamente as escolas herdadas do colonizador, ao nível primário e liceal, enquanto se reorientava o sistema educacional, ou anunciar medidas impossíveis e introduzir, no velho sistema, reformas fundamentais, capazes de acelerar a sua futura transformação radical, em função das modificações que se fossem operando nas bases materiais da sociedade, preferiu a segunda hipótese. Neste sentido, a reformulação dos programas de Geografia, de História e de língua portuguesa, ao lado da substituição dos textos de leitura, carregados de ideologia colonialista, era um imperativo. Fazia-se necessário que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua geografia e não a de Portugal, que estudassem seus braços de mar, seu clima e não o Rio Tejo (Freire, 1984, p. 14).

Era indispensável que os alfabetizados bissau-guineenses estudassem sua cultura, não a do opressor ressignificada, assim o processo de reestruturação do aparelho educativo, fornecedor de escolarização de Guiné, foi diretamente ligado à produção, ou seja, não se estudava para trabalhar, se trabalha estudando. As “escolas do campo” foram uma medida que buscou levar a escola do meio urbano até os homens e mulheres da terra, para desperta-lhes a consciência acerca das especificidades dos povos e comunidades rurais. Para Freire (1984), o ministério da educação, independente da sociedade que ele esteja inserido, é puramente político, “[...]se serve aos interesses da classe dirigente, numa sociedade de classes; político se serve aos interesses do povo, numa sociedade revolucionária” (Freire, 1984, p. 89). No mesmo tocante,

ao pensar a alfabetização, o teórico entende que o processo jamais pode ocorrer isoladamente ou ser compreendido como um conjunto de técnicas e métodos, contudo:

Isto não significa que métodos e técnicas não sejam importantes. Significa que aqueles e estas estão a serviço de objetivos contidos no projeto cultural que, por sua vez, se encontra envolvido e envolvendo os objetivos políticos e econômicos do modelo de sociedade a ser concretizado. Daí a ênfase que sempre demos nos seminários de capacitação, não aos métodos e às técnicas – mesmo sem desprezá-los – mas à clareza política dos educadores. Ênfase que se fará tão mais necessária quando se trate de capacitar jovens pequeno-burgueses que não tenham feito ainda o “suicídio de classe” a que Amílcar Cabral se refere e que ele fez de maneira exemplar (Freire, 1984, p. 91).

E foram nos seminários de capacitação, que Freire se defrontou com seu maior desafio em Guiné, começando pela percepção que muitos tinham sobre o educador, para o pedagogo, na “posição de classe e ideologizado”, o educador acaba por não perceber quando suas palavras são de cunho revolucionário, entendendo que conhecer não é se alimentar dos conhecimentos, mas compreender seu grau de construção e reciprocidade, por outra forma, à medida que se educa o povo, se é educado pelo povo. Porém, mesmo dentro dos movimentos mais revolucionários, nem tudo que se é praticado é verdadeiramente libertador, isto é, os líderes mais importantes podem ser alienados culturalmente (Cabral, 1974). Conforme Freire (1984), em todas as experiências que ele participou no Brasil ou fora dele este problema era frequente.

Assim, a luz das cartas à Guiné-Bissau (1984), os participantes dos seminários de capacitação direcionados aos educadores (e animadores culturais) do país, para que estes pudessem rever sua prática em direção à nova sociedade que se formava, compreendiam completamente os ensinamentos propostos com base na pedagogia libertadora, acerca da alfabetização de jovens e adultos, isto é, compreendiam o papel da educação como prática de liberdade, que ensinar não é transferir conhecimento e que os seus saberes não eram superiores aos conhecimentos dos alfabetizandos, mas na prática, por vezes, agiam de forma completamente oposta. Condicionados pela sua classe (a pequena burguesia nacional) e a falsa ilusão de superioridade, diante dos camponeses e operários urbanos, devido à educação assimilacionista recebida pelos portugueses.

Frente a esta especificidade, Freire investiu cada vez mais nos seminários de capacitação, voltados a análise da realidade nacional, no direcionamento político necessário a este educador, na compreensão e percepção dos condicionamentos ideológicos e diferenças sociais/culturais, antes de discutir técnicas e métodos para a alfabetização, por outra forma, unindo a teoria à prática. Assim sendo:

Outro problema com que nos defrontamos residia em como conciliar esta necessidade com a exigência de capacitar rapidamente um grande número de alfabetizadores. Terminamos por nos convencer – mesmo que não tenhamos podido generalizar – de que o ideal seria começar capacitando 15. Quando esses 15 estivessem no meio de sua capacitação, instalaríamos 15 “Círculos de cultura” com 20 alfabetizandos em cada um. Por outro lado, impunha-se um debate claro com os 300 alfabetizandos desses 15 círculos de cultura sobre a importância de sua contribuição. Eles não viriam aos círculos de cultura para receber, passivamente, as “letras”, como se fossem um presente que os alfabetizadores lhes fariam. Viriam aos círculos para ajudar também aos alfabetizadores a tornar-se alfabetizadores. Sem eles, este aprendizado não se poderia dar. Desta forma, desde o começo, os alfabetizandos seriam chamados a assumir o papel de sujeitos no processo de sua aprendizagem em que eles, igualmente, ensinavam algo. Ao mesmo tempo este contacto direto dos alfabetizadores com os alfabetizandos no curso de sua capacitação constituía a matéria prima de uma reflexão crítica sobre sua experiência imediata, alcançando-se assim a unidade entre teoria e prática (Freire, 1984, p. 93).

Quando os primeiros 15 estivessem chegando ao fim da formação, mais 15 seriam chamados e aprenderiam com a prática dos primeiros 15, assim ao fim da formação, mais 15 círculos de cultura poderiam ser abertos para mais ou menos 300 estudantes, esses eram os planos traçados com Mario Cabral e o Comissariado de Educação.

Freire (1984), com o comissariado de educação, o teórico mostra-se profundamente preocupado com os rumos do processo de alfabetização em Guiné, uma vez que a língua utilizada continuava sendo o português. Para Paulo, a libertação nacional jamais seria completa se este povo fosse privado de sua verdadeira voz, desta maneira:

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. Não é por acaso que os colonizadores falam de sua língua como língua e da língua dos colonizados como dialeto; da superioridade e riqueza da primeira a que contrapõem a “pobreza” e a “inferioridade” da segunda (Freire, 1984, p. 135).

Neste tocante, só o colonizador teria história, cultura, arte, língua e ancestralidade, logo, a história dos colonizados só começa com a chegada do colonizador. Diante do jugo do opressor, o oprimido é um ser completamente ignorante esperando sua salvação, não podendo nomear seu próprio mundo, pois a palavra não é sua e sim do outro. Amílcar Cabral em seus inúmeros postulados, fala sobre o genocídio de mentes e a desafrikanização proposta por Portugal, diálogos que podem ser, tranquilamente, atribuídos à problemática da língua portuguesa, adotada pela minoria urbana em detrimento da massa camponesa, que, como

pudemos avaliar no decorrer deste estudo, foram os mais resistentes à influência dos luso-europeus, preservando sua língua e aspectos culturais. Em Freire (1984, p. 136);

Em certo sentido, essas minorias urbanas, “desafricanizando-se”, são assumidas por um estranho “biculturalismo”, expressão, na verdade, de sua alienação cultural e a que nem sempre corresponde um bilinguismo. Tanto mais alienadas essas minorias urbanas quanto mais se esforçam por negar suas raízes, para esquecer ou jamais aprender a língua de seu povo, definida pelo colonizador como dialeto, como algo pobre e inferior. Desta maneira, “nostalgicamente” atraídas pela cultura dominante, que as perfila como inferiores, se negam na negação de sua cultura. Daí, a insistência com que Amílcar Cabral falava na necessidade de “reafricanização” daqueles intelectuais que se dessem verdadeiramente à causa da libertação. A este “biculturalismo” estranho, as populações rurais conseguem ficar imunes e, acasteladas em sua riqueza cultural, de que até mesmo o que Amílcar Cabral costumava chamar de “debilidades” da cultura fazia parte, preservaram sua língua. Língua com que não apenas se comunicavam, mas também se defendiam da alienante agressão colonial.

Um povo que passa pelo processo de libertação colonial, não pode conceber que os problemas linguísticos encontrados neste sistema de reestruturação são obsoletos (Freire, 1984). Problema este muito anterior à luta por emancipação, como visto na primeira seção da presente pesquisa. Assim, o pai da pedagogia popular defendia o *creoulo*<sup>73</sup>, como a língua da unidade nacional, para criação de processos educativos coerentes a posição política do povo guineense.

Daí a urgência, caso o crioulo, que 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. O papel que o crioulo vem jogando – e que você sublinha em sua carta – na unidade nacional, desde os tempos duros da luta, parece indiscutível. Não temeria, por isso mesmo, colocar o trabalho de sua “regulamentação”, como língua escrita, que demanda, obviamente, a orientação de linguistas competentes, entre as prioridades da luta pela reconstrução do país (Freire, 1984, p. 136).

De outro modo, a pedagogia libertadora, proposta à Guiné Bissau pelo plano nacional de alfabetização organizado por Freire e o Comissariado, não almejava a substituição dos velhos processos educativos, que serviam aos interesses do colonizador por um novo, mas em construir uma relação de coerência entre a sociedade emancipada e em processo de reestruturação com a educação. Mantendo os aspectos assimilacionistas do colonialismo, a educação permanece elitista, sem atingir todos, com isso as disparidades sociais que já eram alarmantes, ficam ainda

---

<sup>73</sup> Forma de escrita guineense, “creoulo” com “e”. “Crioulo” com “i” faz parte da grafia brasileira. Ambas as formas serão encontradas neste estudo.

mais incisivas, fazendo com que este país, antes vanguardista da revolução, passe a ser governado por uma pequena elite nacional, que não pretende abrir mãos de seus privilégios e agora dependente de um neocolonialismo. Freire (1984) não acha que esta fosse à realidade de Guiné, e de fato, não era até o momento, contudo viria a ser, questão que será brevemente trabalhada nos próximos tópicos deste estudo.

#### **4.4 Da beleza da língua crioula à “excelência” do colonialismo: a confusão entre língua e linguagem**

Paulo Freire organizou um total de duas campanhas de alfabetização em Guiné-Bissau com sua equipe, composta por ilustres educadores como: Cláudio Ceccon, Elza Maia, Rosiska Dracy, entre outros nomes, atuantes no centro de pesquisa e intervenção de Genebra e Instituto de Ação Cultural (IDAC) (Romão; Gadotti, 2012). E durante algum tempo, a dúvida de qual seria a língua oficializada por Guiné-Bissau pairou sobre a mente de Freire. Amílcar Cabral e o PAIGC tinham certeza da essencialidade do português, enquanto língua da unificação nacional, mas o professor brasileiro galgava grandes ressalvas. Em quinhentos anos de colonialismo, as massas campesinas não tinham (ou recursavam-se a ter) contato com a língua portuguesa, isto é, para além de discutir a política cultural como defendia Cabral (1978), Guiné precisava analisar sua política linguística, para que não caísse em um neocolonialismo fatal:

Numa perspectiva, por exemplo, neocolonialista, a liderança nacional necessariamente se filia à língua do antigo colonizador, sem que as massas populares sejam tocadas por essa língua. No fundo, se assiste a uma divisão social da sociedade entre dois grupos: um grupo minoritário de uma pequena burguesia nacional que comanda a língua do colonizador, e as grandes massas que não têm acesso à língua do colonizador e que, portanto, são discriminadas na sua própria formação pedagógica (Freire, 2011, p. 34).

O crioulo era uma mistura de dialetos africanos com português, criada pelos bissauguineenses e amplamente falada durante o processo de libertação. Freire (2011) analisa como o maior desafio para implementação do crioulo, como língua da unidade nacional, o fato dessa não ter componentes escritos, apenas orais, entendendo assim, que essa transformação não aconteceria do dia para noite, mas era importante que se começasse,

Creio que a questão que se coloca no caso da Guiné, no momento, não é tanto mais a de pretender alfabetizar as grandes massas populares em português, mas, pelo contrário, de disciplinar escritamente a língua crioula, ao mesmo tempo que enfatizando, respeitando e desenvolvendo as demais línguas nacionais, para que, num futuro próximo, se ponha a língua portuguesa no seu

devido lugar, quer dizer, possivelmente, como língua estrangeira, uma língua que ocupe um bom lugar (Freire, 2011, p. 34),

A escolha da língua que seria utilizada no processo de reconstrução da educação, ensino e aprendizagem de Guiné-Bissau, foi o grande divisor de águas entre Freire e o PAIGC, acontecimento este que inviabilizou, de acordo com o pedagogo popular (2011), o programa de alfabetização de jovens e adultos no país, modificando todo o decurso educativo posterior de Guiné, não só educacional como político, uma vez que a decisão de Cabral (que era coerente diante dos seus ideais) foi ressignificada pelo PAIGC, depois de sua morte, que utilizou-se da mesma para, posteriormente, ampliar as desigualdades sociais entre a famigerada burguesia nacional, falante e defensora da língua portuguesa e os povos do campo resistentes à mesma.

Segundo Cabral (1974), a língua não passava da forma com que os indivíduos se comunicavam: “Português (língua) é uma das melhores coisas que os tucas nos deixaram, porque a língua não é prova de nada mais senão um instrumento para os homens se relacionarem uns com os outros: é um instrumento, um meio para falar para exprimir as realidades da vida e do mundo” (Cabral, 1974, p. 214). Cabral apresenta uma clara confusão entre língua e linguagem. A língua como conceito é muito discutida no ramo da linguística por Saussure (2006) e Bakhtin (1997), o primeiro compreende a língua como um sistema de regras estável e síncrono (tal qual Amílcar), já na visão bakhtiniana, todas as atividades humanas, em suas mais diversas formas, estão ligadas a linguagem, ou seja, a língua é viva, desenvolve-se política e historicamente e na comunicação do dia a dia, não no sistema linguístico abstrato, muito menos de forma individual, indissociável do contexto social. Logo, para Bakhtin (1997), a língua é subjetividade, construída pela manifestação social das relações verbais. A matriz da língua é essencialmente dialógica, em outras palavras:

Conforme Bakhtin, a língua não existe por si mesma, em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta ela se consolida; através da enunciação, a língua mantém contato com a comunicação tornando-se realidade. São as condições sociais de cada época que determinam as condições de comunicação verbal, suas formas e métodos. Logo, a língua é um legado histórico – cultural da humanidade (Leão, 2009, p. 4).

A dialogicidade de Freire, isto é, a comunicação dialógica, presente em toda sua bibliografia, direciona o sujeito à percepção de sua condição, histórica, política e social de inacabado e não conclusivo, que possibilita-o ser educável, uma prática existencial, libertadora e educativa, de fundamental importância para o desenvolvimento humano, aqui convergindo diretamente com o conceito de dialogismo bakhtiniano,

O diálogo não é como uma técnica apenas que podemos usar para obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos (Freire, 1986, p. 122).

A impossibilidade de exercício do diálogo em sua linguagem ancestral, isto é, do direito da palavra emancipada, era a realidade dos povos do campo bissau-guineenses, assim a língua torna-se um instrumento de poder de poucos, tal qual: os colonos, que permaneceram na terra pós-revolução, os nativos, que foram absorvidos pela assimilação portuguesa, a pequena burguesia nacional e líderes de partidos políticos que se edificaram fora da colônia. Aos povos vulneráveis vítimas, porém, resistentes, sobreviventes diretos do processo de desumanização e desafricanização durante séculos, não há o exercício de sua voz ancestral. “Dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens (...)”. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (Freire, 2000, p. 90-91).

Observa-se que a questão central da atuação de Freire em Guiné foi: usar o português ou outras línguas? O PAIGC (1978), como já descrito, sempre defendeu o uso do português como a língua da unificação nacional, mesmo que 80% da população naquele contexto, não falasse português, já o crioulo era falado por 45% dos guineenses.

Paulo Freire não pensava como Amílcar. Para ele, a escolha do crioulo como língua oficial e nacional representaria a possibilidade de criar uma sociedade nova. Ademais, como sublinha (Donaldo Macedo 2000, p. 84), o uso da língua dos alunos “deve ser utilizada nos programas de alfabetização se se quiser que a alfabetização seja parte importante de uma pedagogia emancipadora”. Para Paulo Freire, não era possível reafricanizar o povo, utilizando o meio que os desafricanizou; ele entendia que o uso da língua portuguesa não era neutro, pois a língua reproduzia valores colonialistas (Romão & Gadotti, 2012, 68-69).

Ao questionar Amílcar Cabral, Freire buscava progredir e ser coerente com sua *práxis* pedagógica libertadora, de outro modo:

[...] ao afirmar que “a língua não é prova de mais nada, senão um instrumento para os homens se relacionarem uns com os outros”, Amílcar Cabral deixava de perceber lamentavelmente a natureza ideológica da linguagem, que não é algo neutro, como lhe pareceu no texto citado. Esta é uma das raras afirmações da obra de Cabral que jamais pude aceitar (Romão & Gadotti, 2012 *apud* Freire; Faundez, 1985, p. 126).

Posteriormente, justificou-se a decisão de Cabral, à frente do PAIGC, como uma tentativa de preservação da unidade de revolucionária, visto que em Cabo Verde e Guiné-Bissau um movimento contra Portugal e a língua portuguesa surgia, parte da população tomava ódio, medo e ojeriza dos lusos-europeus e Cabral acreditava que isso poderia enfraquecer a luta. Sinaliza Freire (2011), acerca da língua portuguesa como veicular para unificação,

A escolha de uma certa língua como língua veicular, que não respeitasse as demais outras línguas que fazem parte de certos universos culturais e, portanto, de certas identidades culturais, seria uma imposição, de que resultaria um arrebentar com a própria unidade nacional. Aí estaria exatamente o oposto da política que se desenha no caso da Guiné-Bissau, por exemplo. O crioulo não é assim uma categoria abstrata, no universo cultural da Guiné-Bissau. O Emílio dizia antes, por exemplo, que o crioulo, na verdade, corta, passa por todos os grupos étnicos e funciona como uma língua veicular. Por isso mesmo é que é assumido por cada um desses grupos étnicos como língua também (Freire, 2011, p. 40).

Contudo, consoante a Romão & Gadotti (2012), para além da língua, enquanto problemática, Freire encontrou um Estado fraco, a falta de materiais (como lápis e papel) e questões geográficas complexas (vilas extremamente distantes), durante sua atuação. Desta maneira, “As diferenças culturais, linguísticas, tribais, étnicas e econômicas – além da ineficiência do aparato estatal, se constituíam no maior desafio de um processo de alfabetização que visava à construção da unidade política nacional e de transição para o socialismo” (Romão & Gadotti, 2012, p. 68-69). Mário Cabral, alguns anos depois, enquanto ministro do comércio de Guiné, pretexto sobre sua ótica, as turbulências da experiência de Freire no país,

Não fora a inexistência da codificação do dialeto português na África e o desconhecimento absoluto do português no meio rural, estou certo, teríamos tido um grande sucesso, tal era a disponibilidade política e a receptividade popular. Anos volvidos continuo a pensar que as análises que então fizemos constituem a base de qualquer empreendimento no domínio da alfabetização. Se o crioulo começa a dispor dos elementos necessários a seu uso no ensino, resta o problema de que o português continua a ser a língua oficial e de ensino. Mário Cabral, Ministério do Comércio, Pescas e Artesanato. Bissau, 10/06/85 (Romão; Gadotti, 2012 *apud* Gadotti, 1996, p. 136).

Nas campanhas de alfabetização, poucos foram os que conseguiram efetivamente aprender a ler e a escrever em português, uma vez que o idealismo e processos mecânicos eram presentes nos sistemas educativos da região, o que incomodava profundamente Paulo Freire. Entretanto, apesar do relato de Mário Cabral, o educador brasileiro sempre sustentou em suas

obras, em que fazia referência a sua atuação na Guiné Bissau, que a turbulência na verdade foi ter que trabalhar com a língua do colonizador.

Tão logo, como um não africano e na condição de homem pardo estrangeiro, ele jamais poderia (e não queria) impor suas opiniões políticas e pedagógicas, ademais Freire (2011) não identificava falhas em sua participação, uma vez que foi constatado, naquele momento, que não havia possibilidades de alfabetizar os povos do campo em português, visto que isso seria passar por cima de toda sua história, ceifando o poder autônomo das massas populares acerca de suas próprias vidas. Assim, a turbulência não se deu pelo programa (método), mas sim na estratégia política do PAIGC (sem Amílcar Cabral) para a máquina do Estado fornecedora de escolarização.

O PAIGC (1978) por sua parte considerou que a adoção do português como língua oficial foi estratégica, em outras palavras, a Guiné detinha 18 línguas (não escritas) pertencentes a povos e comunidades diversas, logo, oficializar o crioulo em detrimento das outras expressões orais nacionais, para o partido, poderia gerar nas massas a percepção de exclusão e preterimento. Porém, se 45% da população, naquele contexto, comunicava-se em crioulo, uma língua com influências ancestrais e somente a burguesia nacional e alguns poucos trabalhadores do meio urbano dominam o português, o PAIGC, com o argumento de não desassistir a multiplicidade linguística dos povos, acaba negligenciando os mais vulneráveis,

Há dezoito línguas, para além do crioulo, que não se compreendem entre elas; o crioulo faz a ligação entre as diferentes etnias existentes na Guiné-Bissau. Vejam então o problema linguístico colocado por essas dezoito línguas: seria preciso escolher uma entre as dezoito, mas a questão não se põe nesses termos, porque já há uma língua nacional praticada por todas as etnias, que é o crioulo, que aliás é uma forma africana, estrutural, semanticamente africana, com um léxico galego-português, e não somente português. É por isso que há muitos linguistas que falam de certas influências do espanhol. Não se trata de espanhol, mas do galego. Portanto, o problema do desenvolvimento do crioulo como língua nacional e oficial não exclui o desenvolvimento e mesmo a descrição das outras línguas autóctones (Freire, Guimarães, 2011, p. 39).

Outro problema elencado pelo PAIGC (1978), que levou a fatídica decisão, foi a dificuldade de formar professores, que já falavam português, não sendo viável, segundo a lógica do partido, capacitá-los em outra língua. Freire (1984) enfatiza que eram poucas as possibilidades, independente de qual fosse o método. “No momento em que uma sociedade pede à língua do colonizador que assuma o papel de mediadora da formação de seu povo [...], 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” (Romão & Gadotti, 2012 *apud* Freire; Faundez, 1985, p. 127).

A língua do colonizador traz consigo a cultura imperialista e costumes coloniais, logo o processo de libertação política jamais poderia se desvincular da libertação cultural (linguística). “Paulo Freire pretendia, com a campanha de alfabetização, revalorizar as expressões culturais autóctones, o que era sistematicamente recusado pelos colonizadores” (Romão; Gadotti, 2012, p. 78). Desta maneira, um país com a diversidade linguística e cultural como a de Guiné-Bissau não deveria encarar essa condição como um obstáculo, mas, sim, como um agregador.

Logo, em sociedades ágrafas, como as encontradas no continente africano, não seria coerente construir todas suas projeções educacionais entorno da escrita, “numa cultura essencialmente de expressão oral, a educação deve levar em consideração os conteúdos, os meios de transmissão da cultura. Não convém, pois, privilegiar a expressão cultural escrita em detrimento da expressão oral” (Freire; Faundez, 1985, p. 91). A língua é um instrumento propagador de cultura, por isso emana poder. A língua do oprimido também é um marcador de sua libertação,

Não basta conhecer apenas uma modalidade de língua. É importante conhecer a língua popular, captando-lhe a espontaneidade, a expressividade e sua enorme criatividade. Com isso não quero negar a importância do conhecimento da língua culta ou oficial, a forma linguística que cada povo estabelece como norma geral, para assegurar a unidade da sua língua nacional. Mas, como a linguagem sempre representa um poder, ela pode ter e tem força política. Quando um dominador, um colonizador chega a um país, a primeira coisa que faz é impor aos nativos a sua língua (Romão; Gadotti, 2012, p. 80).

Freire (2011) entendia a língua tal qual uma forma de “comunicação e expressão da cultura de um povo”, assim como o meio de construção de identidades. À luz Romão e Gadotti (2012) “Ele não aceitava a imposição do silêncio àqueles e àquelas que não dominam a norma culta; não aceitava a discriminação e a humilhação daqueles e daquelas que não têm familiaridade com o nível linguístico reconhecido socialmente” (Romão; Gadotti, 2012, p. 81). A gramática, para o professor pernambucano, pode carregar uma máquina ideológica de legitimação das elites e burguesia hegemônica. “É por isso, e não por outra razão, que elas se recusam a aceitar a “boniteza” da linguagem popular. Não é que a linguagem popular esteja isenta de regras e estruturas, só que elas organizam a linguagem em confronto com os valores sustentados pelas elites” (Romão; Gadotti, 2012, p. 81).

Por fim, Freire assume que as suas experiências alfabetizadoras em Guiné-Bissau não ocorreram como todos gostariam, todavia, ao contrário das críticas infundadas que se debruçam

na falácia da suposta inaptidão do teórico e da sua *práxis*, notou-se que as dificuldades se constituíram por inúmeros fatores, sociais, políticos e principalmente culturais. Entretanto, as práticas de alfabetização nas áreas rurais de Guiné-Bissau foram conclusivas ao mostrar a impossibilidade de atuação junto à língua portuguesa, mas também evidenciaram, que nem sempre o essencial no exercício da educação popular é ensinar as normas gramaticais, ler e escrever palavras, mas avolumar a compreensão crítica dos mecanismos históricos, políticos e sociais que esses povos estão inseridos e, neste sentido, Freire desenvolveu-se com excelência, fazendo com que sua prática junto aos bissau-guineenses modificasse completamente sua visão político e pedagógica de mundo,

Quanto mais eu me meto no esforço de reconstrução nacional desses países, quanto mais eu me molho nas águas da reconstrução, tanto mais eu descubro o óbvio: quão difícil é realmente reconstruir uma sociedade! Criar uma sociedade nova, que vai gerar um homem novo e uma mulher nova! E aí a gente percebe, na verdade, como isso não tem nada que ver com mecanicismos, que não tem nada que ver com espontaneísmos, nem tampouco com voluntarismo. Mas, pelo contrário, isso demanda uma consciência política clara, que se vai clarificando mais na *práxis* política, fora da qual não há caminho, eu creio, não há solução. Quer dizer: como desenvolver um sistema educacional que estimule a criatividade, a inventividade, a percepção crítica do momento mesmo em que se vive, o sentido da participação, a superação dos interesses individuais em função dos interesses coletivos? Como desenvolver toda uma nova pedagogia se as próprias estruturas da sociedade não foram total e radicalmente transformadas ainda? Mas exatamente porque isso não é mecânico, mas sim dialético, em certos casos a educação anuncia o mundo a transformar-se, mas é preciso que esse mundo se transforme realmente para que o anúncio que a educação faz não caia no vazio. Isso tudo exige rigor de estudo, capacitação de quadros, o desenvolvimento econômico e social do país, tudo a um só tempo! Não é fácil (Freire, 2011, p. 34).

Freire deixou Guiné-Bissau sem nenhum arrependimento, até 1997, ano de sua morte, considerou a vivência que obteve na localidade como uma das mais formadoras de toda sua vida pessoal e profissional. O teórico finaliza suas atividades no país por compreender que tudo que poderia ter feito foi realizado. E que apesar de discordar, mesmo que minimamente, de Amílcar Cabral, sempre o considerou o pai da pedagogia popular no continente africano e o maior líder que teve notícias, o verdadeiro humanista, educador e pedagogo da revolução. Freire nunca conheceu Cabral pessoalmente, mas como um grande fã de sua obra, entende que o líder fez o que pode e o que achou necessário para ver seu povo livre das amarras do colonialismo e, infelizmente, não viveu para governar seu país e evitar a subversão do PAIGC aos próprios interesses negligenciando o coletivo.

#### **4.5 O entrar na grande noite: os processos educacionais influenciam a máquina do Estado e poderio político-social**

Com a língua portuguesa definitivamente dentro dos processos educativos da Guiné-Bissau, as comunidades do campo e povos indígenas são jogados, cada vez mais, à margem das relações públicas do país. Por não se comunicarem em português, esses agrupamentos étnicos e sociais não conseguiam formar-se de maneira adequada para a lógica das lideranças nacionais, figurando longe das escolas e, por consequência, ocupando os cargos profissionais mais insalubres. O meio rural permanecia sem investimentos e assistência por parte do poder público, representado pela figura do presidente, irmão de Amílcar Cabral e Co-fundador do PAIGC, Luís Cabral<sup>74</sup>. Sem políticas estatais estratégicas para manutenção de sua subsistência, as massas camponesas não constituíam projetos de vida (como formação superior ou melhores condições de trabalho, por exemplo), as casas mais afastadas do meio urbano não tinham estradas, água ou luz elétrica.

Conforme Alves & Rêses (2021), a segunda maior cidade de Guiné, Bafatá, era de difícil acesso por possuir uma estruturação urbana completamente sucateada e estradas de terra batida, fazendo com que poucos conseguissem mobilidade até o local. Outro fator preocupante eram as minas terrestres deixadas pelos portugueses para que as tropas do PAIGC não avançassem. Os artefatos de guerra não foram desativados durante o pós-revolução, matando dezenas de bissau-guineenses desavisados. O trabalho nacionalista igualitário, desenvolvido pelo saudoso Amílcar Cabral, chamou atenção de diversos países ao redor do mundo que, almejando observar de perto uma revolução socialista africana, caminharam até a Guiné liberta que, por sua vez, recebia ajuda econômica de algumas comunidades do leste europeu, interessadas na reconstrução nacional. Todavia, o PAIGC na governança do país passa a enfrentar uma grande crise (Trajano Filho, 2016).

A primeira tentativa de golpe, contra o governo de Luís Cabral (1974-1980), acontece em 1977, organizada por militares e militantes da base do partido, mas acaba não se efetivando. As relações internas no PAIGC eram cada vez mais difíceis, entre desconfianças de possíveis mandantes da morte de Amílcar, as reclamações direcionadas ao alto número de cabo-verdianos em cargos públicos e o governo sofria cada vez mais. Amílcar Cabral pensou a administração da máquina do Estado para os trabalhadores, uma nação independente, onde as classes se

---

<sup>74</sup> Aristides Pereira assume o governo somente de forma provisória para transição, passando oficialmente a presidência para Luís em 1963, que por sua vez, é considerado pela historiografia o primeiro presidente de Guiné-Bissau.

estabeleciam de forma horizontal, tal plano político se transformou em uma amarga utopia. Não era assim que os novos líderes, pouco carismáticos, pensavam. A pequena burguesia nacional jamais se suicidou ideologicamente, perpetuando-se no poder e utilizando seu privilégio linguístico para se manter no cume da pirâmide social, em uma configuração política semelhante às sociedades estamentais.

Luís Cabral foi levado, por causa de vicissitudes variadas, a implementar projetos de industrialização que teriam favorecido, se tivessem tido algum êxito, os estratos médios da população urbana, e a centralizar demasiadamente a economia em mãos do Estado. Os projetos industriais foram fracassos retumbantes e a centralização da economia beneficiou somente os dirigentes que ocupavam posições estratégicas nas empresas estatais. A crer nos saborosos rumores guineenses, todos eles enriqueceram muito e rapidamente, passando a ser os cabeças de redes patrimonialistas que sugavam o que mais podiam do Estado e da ajuda internacional que era farta nesses anos de algum otimismo (Trajano Filho, 2016, p 19).

Os bens de consumo eram escassos, a economia se deteriorava e os produtos simples não chegavam aos mercados, a capacidade de produção e poder de compra dos camponeses era praticamente inexistente, o sistema educativo passa a ser desgastado e o ensino superior ainda era incipiente e sem recursos profissionalizantes. A educação fornecida pela máquina do Estado passa a configurar-se cada vez mais tradicional e conteudista. O êxodo rural de jovens tornou-se desenfreado, haja vista que sem oportunidades em suas aldeias, os diversos grupos e povos tentavam sobreviver nas cidades, principalmente na capital Bissau que, ao contrário do campo, era favorecida por políticas públicas governamentais. No mesmo sentido,

Porém, uma vez chegados a Bissau, esses jovens, com pouca ou nenhuma escolarização, sem qualquer treinamento profissional que os habilitasse a entrar no mercado de trabalho da precária produção industrial ou do competitivo setor de serviços, tinham de se desenrascar improvisadamente (dubria), fazendo pequenos serviços para os novos homens grandes que surgiam numa sociedade cuja utopia tinha sido a da horizontalidade e da igualdade ou se empregando com a ajuda destes em instituições ou empresas do Estado ou em funções para as quais não tinham qualquer treinamento. Estes, por sua vez, pagavam salários baixíssimos e de modo absolutamente irregular (Trajano Filho, 2016, p. 20).

A ajuda internacional oferecida no início tornou-se cada vez menor. O sonho socialista ruiu, o país entra no neoliberalismo econômico, privatizando as empresas estatais e o acesso à maioria dos bens são resumidos a burguesia e membros do partido (Trajano Filho, 2016, p. 21). A escola é parcialmente utilizada como um aparelho para a manutenção das desigualdades. A

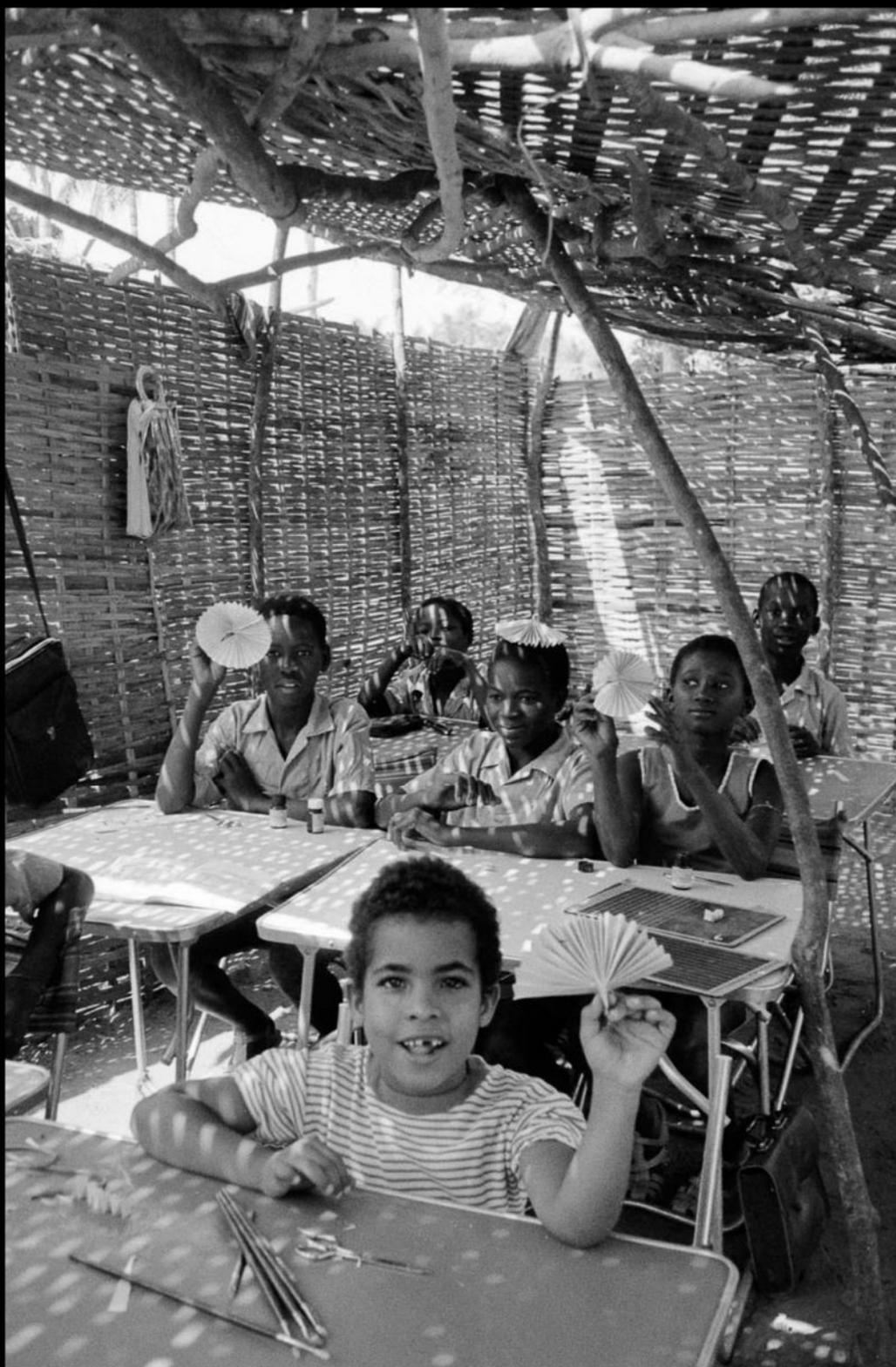
primeira atitude, bem-intencionada, de Amílcar Cabral em permanecer com a língua portuguesa nos processos educativos do país, foi utilizada mais à frente como o projeto de um governo falho.

O regime liderado por Luís Cabral é duramente golpeado em 14 de novembro de 1980, por Nino Vieira (integrante do PAIGC e terceiro na hierarquia de poder do partido<sup>75</sup>), que depõem os aliados do governo e assume a liderança nacional. Esse jogo político ocorre frente a uma crise econômica e social sem precedentes. Nino assume em meio às denúncias de torturas e mortes vinculadas a Luís e desconfianças em relação aos cabo-verdianos, que ocupavam diversas cadeiras estratégicas nas relações políticas do país, mas o mesmo não acontecia com os bissau-guineenses em Cabo Verde (Trajano Filho, 2016). Nino foi responsável por romper, oficialmente, os laços políticos de Guiné com Cabo Verde representada pelo presidente Aristides Pereira (1975 - 1991), fazendo com que o grande desejo de Amílcar, isto é, unificar as duas nações, jamais se concretizasse.

O governo de Nino segue negligenciando setores estratégicos do estado, a educação como meio de emancipação das camadas populares foi esquecida, o campesinato cada vez mais pobre, miserável e sem escolarização padece no esquecimento. A então vanguardista da revolução dos países de língua portuguesa no continente africano, a grande Guiné-Bissau do pedagogo Amílcar Cabral, amarga longos anos de insalubridade política. Assim, “A escolha de uma certa língua como língua veicular, que não respeitasse as demais outras línguas que fazem parte de certos universos culturais e, portanto, de certas identidades culturais, seria uma imposição, de que resultaria um arrebentar com a própria unidade nacional” (Freire, Guimarães, 2012, p. 40). A imponente Guiné, nas mãos do PAIGC, sem Amílcar Cabral, pensou como marxista, combateu como revolucionária e governou tal qual os reformistas como veremos como mais detalhes a seguir.

---

<sup>75</sup>Guiné era unipartidarista até então, isto é, apenas o PAIGC era legal e poderia assumir os cargos das instâncias públicas nacionais, não havendo eleições chegavam a representação máxima do país, os membros de uma lista hierárquica, escolhida dentro do próprio partido.



Educandos dentro de uma sala de aula do PAIGC, as chamadas escolas do campo em 1974. Créditos: Roel Coutinho, Guinea-Bissau e Senegal Photographs (1973-1974).

## 5 CAMINHOS METODOLÓGICOS: CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

### **A minha poesia sou eu**

... Não, Poesia:

Não te escondas nas grutas de meu ser,

não fujas à Vida.

Quebra as grades invisíveis da minha prisão,

abre de par em par as portas do meu ser

– sai...

Sai para a luta (a vida é luta)

os homens lá fora chamam por ti,

e tu, Poesia és também um Homem.

Ama as Poesias de todo o Mundo,

– ama os Homens

Solta teus poemas para todas as raças,

para todas as coisas.

Confunde-te comigo...

Vai, Poesia:

Toma os meus braços para abraçares o Mundo,  
dá-me os teus braços para que abrace a Vida.

A minha Poesia sou eu.

(Amílcar Cabral, em "revista Seara Nova)

Nos becos da memória que compõem as trajetórias percorridas por nosso estudo, estabelecemos contato com a cosmopercepção amefricana que estabelece laços e fatos que em dialogicidade conduzem elementos brasileiros e africanos que se configuram à luz da afroperspectiva no ciclo da transição e transgressão de saberes afro-pedagógicos dos homens e mulheres que contribuiram, generosamente, com os percursos históricos e contemporâneos que envolvem nossa jornada.

Lélia Gonzalez (2019) parte da concepção que a população negra precisa caminhar em direção a construção (ou reconstrução) de uma consciência revolucionária coletiva oriunda do continente africano para romper com as amarras de uma composição gramatical racista e subalternizante. Assim, para pensar os negros e africanos de forma libertadora e dialógica Gonzalez sugere a categoria “amefricanos” “[...] para designar a todos nós” (Gonzalez, 2019, p. 7). A amefricanidade como um esforço político e cultural se edifica em bases democráticas e transita sobre os territórios geográficos, ideológicos e linguísticos construindo novos caminhos para a compreensão das múltiplas e difusas manifestações populares.

A categoria não se limita a composição geográfica local, dialogando com os processos históricos atrelados à diáspora africana “[...] isto é, referenciada em modelos como: Jamaica e o akan, seu modelo dominante; o Brasil e seus modelos yorubá, banto e ewe-fon” (Gonzalez, 2019, p. 7), auxiliando a composição da “identidade étnica” local. A amefricanidade vincula-se ao pan-africanismo e como metodologia reconhece e resgata a unidade específica das diversas comunidades ao Sul global, portanto,

[...] a América, enquanto sistema etnográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos. Por conseguinte, o termo *amefricanas/amefricanos* designa toda uma descendência; não só dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro, como daqueles que chegaram na AMÉRICA antes de Colombo. Ontem como hoje, amefricanos oriundos dos mais diferentes países têm desempenho crucial na elaboração dessa *Amefricanidade* que identifica, na Diáspora, uma experiência histórica comum que exige ser devidamente e cuidadosamente pesquisada (Gonzalez, 2019, p. 7).

Isto é, por mais que os sujeitos da amefricanidade estejam em diferentes polos do continente, todos são influenciados pelos dispositivos da racialidade e eclosão do racismo que se apresenta em todos os níveis sociais, nas ideias e nas manifestações culturais, escolhendo quem vive e quem morre em uma constante atividade genocida e antropofágica. Gonzalez (2019) enfatiza que a experiência amefricana tem descendência em solo africano, mas com diferenças históricas e culturais, assim enquanto afrodiásporicos, os amefricanos herdaram a

herança africana em sua luta, força e resistência cotidiana, “Assumindo nossa amefricanidade, podemos ultrapassar uma visão idealizada e mitificada da África e, ao mesmo tempo, voltar o nosso olhar para realidade em que vive todos os amefricanos do continente” (Gonzalez, 2019, p. 8).

Sendo, assim, refirmando as subjetividades e experiências, indo na contramão das manifestações europeias e imperialistas e sua universalidade abstrata que conduz o mundo moderno. A amefricanidade se estabelece como um caminho para pensar as experiências diante da multiculturalidade que certifica singularidade e partindo desta concepção construímos nossos caminhos metodológicos.

### **5.1 Tipo de estudo**

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa de caráter exploratório. Segundo Creswell (2007), são características das pesquisas qualitativas a utilização de materiais e métodos múltiplos e diversos, sua essência é interpretativa levando em consideração o contexto sociopolítico e histórico. Para tanto, analisamos os fenômenos de maneira histórica e holística, adotando a pesquisa narrativa como um guia para os procedimentos metodológicos. A pesquisa exploratória visa gerar maior familiaridade com o objeto de estudo, envolvendo um planejamento bastante flexível (Gil, 2002).

### **5.2 Método da pesquisa**

Nas análises do referencial teórico recorreu-se aos procedimentos da pesquisa bibliográfica que, em concordância com Gil (2002), deve ser compreendida como um processo rigoroso e metódico, qual envolve etapas essenciais, tais como; a) levantamento bibliográfico preliminar: também compreendido como um estudo exploratório, visto que possui a função de gerar familiaridade do pesquisador com a área de interesse e sua delimitação, buscando explicar os conceitos que se destacam, entrelaçados a temática do estudo; b) elaboração do plano provisório do assunto: a formulação sistêmica dos componentes do objeto de estudo, isto é, estruturar dialogicamente a pesquisa para que todas as partes possam se vincular, de forma sistematizada, formando uma unidade. c) identificação das fontes bibliográficas: que contribuem significativamente para resolução da problemática da pesquisa.

As fontes mais utilizadas por este estudo classificam-se entre os livros de leitura corrente, que compõem tanto os inúmeros gêneros literários, que dialogam com algumas das vivências apresentadas pelos entrevistados, quanto os postulados que buscam expandir os conhecimentos

científicos e técnicos com ênfase em “Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo” (1984), “Pedagogia do Oprimido” (1968); “Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra” (2011) e “África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe” (2011), de Paulo Freire, além de outras obras aqui já referenciadas essenciais para identificação da *práxis* político-pedagógica do teórico pernambucano, bem como sua edificação como educador popular no continente africano.

Ademais, nos debruçaremos de forma pontual sobre os postulados de Amílcar Cabral, identificando as bases teóricas de suas decisões à frente do Partido Africano para Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC). Esta investigação bibliográfica fundamentou teoricamente o objeto de estudo e ofereceu um leque de possibilidades na apreensão das múltiplas questões que envolvem a fonte de análise. A fundamentação teórica da pesquisa bibliográfica evidencia etapas que exigem do pesquisador diversos tipos de leituras metódicas e rigorosas, bem como questionamentos e interlocuções críticas com o material bibliográfico que exige vigilância epistemológica (Lima, Miotto, 2007).

Com o material bibliográfico identificado, partimos para a leitura que ainda, em conformidade com Gil (2002), deve comprovar os elementos apresentados no material catalogado, construir diálogos entre as informações e dados obtidos com a problemática do estudo e analisar a solidez das ferramentas dissertadas pelos autores. Desta maneira, ao longo do nosso estudo dissertativo, três tipos de leituras foram utilizados, seguindo a ordem apresentada a cargo do avanço dos mecanismos da pesquisa bibliográfica.

- i) Leitura exploratória/seletiva: leitura do material bibliográfico responsável por identificar e selecionar os elementos verdadeiramente relevantes para o estudo. Examinamos os índices das obras supracitadas, folha de rosto e notas de rodapé, atentos ao objetivo da pesquisa.
- ii) Leitura analítica: possui caráter crítico, onde resumimos os dados encontrados nas fontes bibliográficas, explorando o texto com profundidade e objetividade, identificando as ideias do autor, mas não exercendo juízo de valores sobre elas, a imparcialidade foi indispensável nesta etapa.
- iii) Leitura interpretativa: o último momento do processo de leitura do material bibliográfico, tratou-se de um momento fundamental, uma vez que solidificou a relação do problema apresentado com as resoluções encontradas. Correlacionamos com outros dados coletados ao longo do processo.

Ainda como ferramenta metodológica, utilizamos a pesquisa documental que foi indispensável para construirmos novos conhecimentos e formas de analisar os fenômenos e seus

modos de desenvolvimento. Utilizada como captador do objeto de estudo a partir das noções apresentadas nos documentos, a pesquisa por via de documentos é um exame macro de diversos materiais que não foram trabalhados em outros estudos de caráter analíticos (Guba & Lincoln, 1981). Esta metodologia ampliou o nosso atendimento das noções históricas, políticas e sociais da Guiné-Bissau, uma vez que foram utilizados documentos oficiais do governo - como os planos de educação dos governos pós-independência - para entender as subjetividades do Estado no pós-revolução aos dias atuais.

Durante a análise documental construímos o primeiro passo: a organização do material coletado. Momento em que se fez essencial observarmos a unidade dos documentos de forma estratégica, averiguando sua dialogicidade com objeto de estudo (Pimentel, 2001). Os documentos foram organizados e separados de acordo com a fonte documental e colocados em pastas e, posteriormente, fichados com as referências bibliográficas de publicação.

### **5.3 Delimitação e local da pesquisa**

A pesquisa delimita-se nas contribuições educacionais geradoras do legado sócio-pedagógico de Paulo Freire em sua passagem por Guiné-Bissau. Como espaço temos o sítio on-line do Partido Africano para Independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde, as publicações realizadas por Freire que versão sobre sua atuação no país e as plataformas digitais, tais como: *Google Meet* e mensageiros eletrônicos diversos, responsáveis por estabelecer contatos com os agentes da pesquisa entrevistados, visto que a distância geográfica impossibilitou o contato pessoal.

### **5.4 Fontes de Informação e sujeitos da pesquisa**

As fontes de informação variam entre documentais e bibliográficas. Acerca dos documentais temos: i) Ata de fundação do PAIGC de 1956; ii) Manifesto denunciativo de Amílcar Cabral junto ao PAIGC e a Frente Revolucionária Africana para Independência Nacional das Colônias Portuguesas (F.R.A.I.N) de 1959, sobre os horrores coloniais que a população de Guiné e Cabo Verde historicamente era submetida; iii) O primeiro regimento divulgado pela Frente de Libertação da Guiné e Cabo Verde e PAIGC, intitulado “O que quer nosso partido?” de 1960; iv) Relatório de proclamação do Estado de Guiné-Bissau de 1973.

Já os bibliográficos destacamos a seguir: i) as cartas que Paulo Freire encaminhou a Guiné-Bissau; ii) memórias do ex-ministro da educação Mario Cabral iii) Demais registros e obras publicadas por Freire ou sua equipe sobre a experiência. Concomitantemente, o trabalho de coleta

de dados foi constituído com alguns agentes sociais bissau-guineenses que, por intermédio de suas narrativas e experiências, nos conduziram a grande história que Paulo Freire mantém viva e atuante no país.

Gadotti (2001) em referência ao legado do educador pernambucano para educação, compreende que sua *práxis* não pertence a uma instituição ou sujeito individual, mas sim a todos que precisam ou se identificam com ele. “Creio que Paulo tinha consciência de que tudo que havia escrito pertencia aqueles para os quais ele havia escrito: oprimido” (Gadotti, 2001, p. 15). Assim, faz-se primordial caminhar além da produção de trabalhos sobre o teórico de Recife, precisamos ainda segundo o autor “continuar e reinventar seu legado”, mais do que apenas seguidores de sua pedagogia necessitamos agir com sua filosofia e espírito de luta, “resgatando sua teoria e sua prática como pedagogo revolucionário, transformador, e, ao mesmo tempo, amoroso do mundo” (Gadotti, 2001, p. 16).

Deixar o legado de Paulo Freire no passado significa corroborar com as estruturas mantenedoras do *status quo* das opressões sociais contemporâneas, sua pedagogia libertadora não morreu, mas segue sendo negada frequentemente pelo discurso de ódio fatalista das elites do atraso, que, ao manter seu *modus operandi* organizado historicamente sobre bases colonialistas, impõem o silêncio enquanto política aos esfarrapados do mundo, quietude compulsória rompida a cada processo conscientizante, nesta pesquisa representado pela voz ativa e militante dos sujeitos entrevistados, que entrelaçam suas narrativas com o tecido pedagógico que compõem a teoria e ação político-educacional do maior educador de todos os tempos.

Os agentes sociais que dialogamos para fins desta pesquisa são:

**Quadro 1** - Informação detalhada dos participantes

<b>Entrevistados (as)</b>	<b>Etnia</b>	<b>Idade</b>	<b>Profissão</b>
Augusta Henriques	Não especificada	68 anos	Ativista ambiental e professora.
Leonel Vicente Mendes	Manjaco	34 anos	Escritor, professor e pesquisador
Sabino Tobana Intaquê	Balanta	32 anos	Pesquisador
Noemia Monteiro	Manjaco	29 anos	Pedagoga
Filomeno Pinto Cabral	Mestiço	63 anos	Dirigente do PAIGC
João José Silva Monteiro (Huco)	Não especificada	64 anos	Ex-ministro da educação, professor e

			presidente da Universidade Colinas de Boé
Joaquim Filinto Silva Ferreira	Não especificada	68 anos	Chefe do Estado Maior da Força Aérea de Guiné-Bissau.

Para a escolha desses agentes estabelecemos como critérios: i) Ser cidadão bissau-guineense; ii) Variedade de faixa etária, visto que assim podemos compreender com maior qualidade a dimensão do legado de Freire ao longo dos anos; iii) Variedade étnica, respeitando a multiplicidade cultural que historicamente constitui a sociedade guineense. Todos os participantes foram fundamentais para compreendermos em suas narrativas como se estabelece o legado político-educacional de Paulo Freire na Guiné-Bissau. Sistematizando suas percepções e memórias em um exercício dialógico.

### 5.5 Técnica de coleta

No que tange ao processo de coleta de dados, utilizamos duas ferramentas: a entrevista narrativa e as cartas, quais nos possibilitaram alcançar as informações que consideramos relevantes para conclusão da pesquisa. As narrativas historicamente se estabelecem como a forma elementar pela qual seres humanos eternizam suas histórias, lembram dos fatos, compreendem suas vivências como parte de um todo que compõem o tecido de uma história, movimentando o circuito de acontecimentos que constituem a vida individual e social (Jovchelovich; Bauer, 2008). Múltiplos grupos e comunidades comunicam suas vivências atribuindo palavras, sentidos, sensações, sentimentos que tais experiências despertaram quando vivenciadas e agora recontadas.

O léxico do grupo social constitui sua perspectiva de mundo, e assume-se que as narrativas preservam perspectivas particulares de uma forma mais autêntica. Contar histórias é uma habilidade relativamente independente da educação e da competência linguística; embora a última seja desigualmente distribuída em cada população, a capacidade de contar a história não o é, ou ao menos é em grau menor. Um acontecimento pode ser traduzido tanto em termos gerais como em termos indexados. Indexados significa que a referência é feita a acontecimentos concretos em um lugar e em um tempo. Narrações são ricas de colocações indexadas, a) porque elas se referem à experiência pessoal e b) porque elas tendem a ser detalhadas com um enfoque nos acontecimentos e ações (Jovchelovich; Bauer, 2008, p. 92).

Sendo, assim, no espaço das narrativas colhidas, comporta-se duas perspectivas: a ordem **cronológica**, onde os acontecimentos são contados obedecendo a ordem natural dos fatos, e **não**

**cronológica** que se estabelece entorno de um “enredo” (Jovchelovich; Bauer, 2008). O enredo é basilar à estruturação da narrativa, visto que é através dele que as pequenas partículas se unificam e adquirem sentido no todo da história, assim “ Por isso a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido” (Jovchelovich; Bauer, 2008, p. 93). Nosso enredo perpassa pelo legado de Paulo Freire em Guiné-Bissau, que em suas unidades individuais se entrelaçam com a vida e trajetória da comunidade bissau-guineense participe desse estudo.

Assim, a entrevista narrativa, aqui, se apresenta na forma dialógica buscando estimular o participante a recordar fatos e sentimentos, vivências ou experiências acerca de questões de sua vida que são fundamentais ao percurso da pesquisa.

A narração é então eliciada na base de provocações específicas e, uma vez que o informante tenha começado, o contar histórias irá sustentar o fluxo da narração, fundamentando-se em regras tácitas subjacentes (Jovchelovich; Bauer, 2008, p. 94).

Seguindo com Jovchelovich e Bauer (2008) a contação de histórias se constituem em um esquema “autogerador” com três vertentes características:

- i) **Textura detalhada:** faz referência a descrição das informações que articulam um fato ao outro. “Narrador tende a fornecer tantos detalhes dos acontecimentos quantos forem necessários para tornar a transição entre eles plausível” (Jovchelovich; Bauer, 2008, p. 94). Esse tipo de relato foi menos frequente ao longo do nosso estudo.
- ii) **Fixação da relevância:** o narrador de forma seletiva detalha apenas o que considera relevante dentro do seu universo, a organização argumentativa ocorre ao redor de grandes “centros temáticos” direcionados pelo próprio contador com base em o que ele considera relevante. No decorrer da coleta de dados podemos notar um maior número de relatos que buscam essa dinâmica.
- iii) **Fechamento da Gestalt:** parte de um conhecimento nuclear tencionado no enredo que é narrado com começo, meio e fim, sem interrupções bruscas pelo contador, tal perspectiva pode mesclar-se a fixação da relevância, visto que os fluxos de acontecimentos expressados nos grandes centros temáticos também possuem início, desenvolvimento e conclusão.

Desta forma a entrevista narrativa (ou EN) rompe com o tradicionalismo esperado em parte das entrevistas, o esquema clássico “pergunta/resposta”, interferindo minimamente em como os

sujeitos formulam e relatam suas experiências e buscando os sentidos mais dialógicos da pesquisa, a EN evita uma estruturação prévia.

É o empreendimento mais notável para superar o tipo de entrevista baseado em pergunta-resposta. Ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir este objetivo. O esquema de narração substitui o esquema pergunta-pergunta que define a maioria das situações de entrevista. O pressuposto subjacente é que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos. Seria, contudo, ingênuo afirmar que a narração não possui estrutura (Jovchelovich; Bauer, 2008, p. 96).

Nossa estruturação caminhou em direção ativação das informações pertinentes no enredo, organização do esquema da história e “como, uma vez começada a narrativa, conservar a narração andando através da mobilização do esquema autogerador” (Jovchelovich; Bauer, 2008, p. 96). A tabela a seguir são os quatro direcionamentos e procedimentos fundamentais da EN de acordo com Jovchelovich e Bauer (2008), utilizados nesta dissertação:

**Quadro 2** - As fases da entrevista narrativa

<b>Fases</b>	<b>Regras</b>
Preparação	- Reconhecimento do campo; -Organização de questões após reconhecimento do campo.
1. Iniciação	Organização do tópico inicial para narração.
2. Narração central	-Não interromper; -Encorajamento não verbal para continuar a contação; -Esperar os sinais do narrador de finalização da história.
3. Fase de perguntas	-Somente “Então, o que aconteceu?”; -Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; -Não discutir contradições; -Não fazer perguntas, tal como “Por que?”; -Ir de perguntas exmanentes para imanentes.
4. Fala conclusiva	-Parar de gravar -São permitidas perguntas, tal como “Por que?”; - Solicitação da carta a Paulo Freire ao entrevistado. -Fazer anotações imediatamente após a entrevista.

**Fonte:** adaptação ( Jovchelovich; Bauer, 2008, p. 96)

Durante a preparação da entrevista, estabelecemos o entendimento amplo do campo em que a EN irá atuar, compreendendo os espaços que devem ser preenchidos. Assim,

Primeiramente, o pesquisador necessita criar familiaridade com o campo de estudo. Isto pode implicar em ter de fazer investigações preliminares, ler documentos e tomar nota dos boatos e relatos informais de algum acontecimento específico. Com base nestes inquéritos iniciais, e em seus próprios interesses, o pesquisador monta uma lista de perguntas exmanentes. Questões exmanentes refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem (Jovchelovich; Bauer, 2008, p. 97).

Na fase de iniciação, o diálogo foi registrado mediante a autorização de todos os narradores (as), os percursos da EN foram informados. O ponto ou tópico inicial da entrevista foi estabelecido através do reconhecimento do campo na fase de preparação do recurso metodológico.

A introdução do tópico central da EN deve deslanchar o processo de narração. A experiência mostra que, a fim de aliciar uma história que possa ir adiante, várias regras podem ser empregadas como orientações para formular o tópico inicial:

- O tópico inicial necessita fazer parte da experiência do informante. Isso irá garantir seu interesse, e uma narração rica em detalhes.
- O tópico inicial deve ser de significância pessoal e social, ou comunitária.
- O interesse e o investimento do informante no tópico não devem ser mencionados. Isso é para evitar que se tomem posições ou se assumam papéis já desde início.
- O tópico deve ser suficientemente amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais passando por acontecimentos passados, leve à situação atual.
- Evitar formulações indexadas. Não referir datas, nomes ou lugares. Esses devem ser trazidos somente pelo informante, como parte de sua estrutura relevante (Jovchelovich; Bauer, 2008, p. 98).

Na fase 2, nos restringimos em não interromper a fala do narrador(a) até o momento que ele(a) sinalizasse a finalização da história, ao longo da contação, perguntas foram anotadas para questionamentos posteriores, é importante se limitar a “[...] escuta ativa, ao apoio não verbal ou paralinguístico, e mostrando interesse” (Jovchelovich; Bauer, 2008, p. 98). No momento 3, com a finalização da história, iniciou-se a transição das perguntas exmanentes para imanentes direcionadas ao entrevistado, questionamentos que servem para sanar algumas incompreensões e dúvidas que surgem, inevitavelmente, ao longo do discurso. E por fim na fase 4, com a entrevista concluída, a carta em resposta a Paulo Freire foi solicitada aos narradores.

As cartas dos entrevistados foram inseridas como parte da metodologia da EN, visto que estas possuem a função alegórica de responder as mensagens que Paulo Freire direcionou a Guiné-Bissau durante sua emblemática experiência, é um exercício de resgate dos sentimentos e

memórias que propomos a população bissau-guineense entrevistada que ainda mantém laços de afeto e carinho com o legado de Paulo Freire no país.

## 5.6 Análise e Sistematização de Dados

Como uma técnica multiplicadora de histórias a EN é bastante flexível quanto a análise e sistematização dos dados, todavia, o primeiro passo comum a todo e qualquer procedimento adotado para sua organização é o movimento de transcrição, isto é, conversão dos dados coletados nas entrevistas gravadas para forma escrita.

O quanto uma transcrição implica elementos que estejam além das meras palavras empregadas varia de acordo com o que é exigido da pesquisa. Características para –linguísticas, tais como o tom da voz ou as pausas, são transcritas a fim de que se possa estudar a versão das histórias não apenas quanto ao seu conteúdo, mas também quanto a sua forma retórica (Jovchelovich; Bauer, 2008, p. 106).

A transcrição das entrevistas se fez essencial em nosso processo de análise para observarmos os detalhes da narrativa exposta de forma adequada e fiel. Para nosso estudo seguimos a proposta de Schutze (1983) que estabelece 6 passos para o exame, sistematização e interpretação do material narrativo.

**Quadro 3** - Sistematização da EN

<b>Passos</b>	<b>Ação</b>
Transcrição detalhada do material:	Conversão de áudios em texto.
Divisão dos textos em material indexado ou não-indexado:	-Indexados são referências concretas.  - Não-indexados são os valores, juízos e sentimentos imbricados no discurso.
Ordenar e analisar os elementos indexados no texto:	Organizar os acontecimentos de cada narrativa, estabelecendo suas trajetórias.
Investigação das dimensões não-indexadas:	A análise do conhecimento com base nas reflexões e teorias gerais “entre o comum e o incomum” (Jovchelovich; Bauer, 2008).
Trajetoárias individuais:	Agrupamento e comparação.
Identificação de trajetórias coletivas:	Verificação de possibilidades dialógicas das narrativas.

**Fonte:** adaptação ((Jovchelovich; Bauer, 2008, p. 106)



Mário Cabral (ministro da educação) recebe Freire e Miguel Darcy de Oliveira em sua primeira visita a Bissau, 1976. Fonte:Acervo Paulo Freire, 2009.

## 6 O CASO DO LEGADO POLÍTICO-EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE NA GUINÉ-BISSAU: ATRAVÉS DAS NARRATIVAS INSURGENTES

### CRIOULO

[...]

Em que língua escrever

Contando os feitos das mulheres

E dos homens de meu chão?

Como falar dos velhos

Das passadas e cantigas?

Falarei em crioulo?

Falarei em crioulo!

Mas que sinais deixar

Aos netos deste século?

[...]

Deixarei o recado

Num pergaminho

Nesta língua lusa

Que mal entendo

[...]

(Semedo, 1996, p. 11).

À luz dos acontecimentos históricos e narrativas de alguns homens e mulheres construímos o caso do legado político-educacional de Paulo Freire na Guiné-Bissau. Por intermédio das trajetórias individuais e com base em suas relações com a vida e obra de Paulo Freire identificamos, nos caminhos coletivos estabelecidos, dimensões da história e memória das ações pedagógicas do educador brasileiro em solo bissau-guineense. As cartas oferecidas aqui, como parte do recurso metodológico, espelham as sensibilidades, experiências e identidades que Paulo Freire, ao longo dos anos, com a força re-criadora de sua pedagogia popular e libertadora ainda mantém com a população local. Ao mesmo tempo que construímos uma espécie de resposta contemporânea a algumas correspondências do livro “Cartas A Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo”.

Todavia, cumpre enfatizar: toda narrativa deve ser considerada pertinente ao que está acontecendo ou ao que aconteceu? Todo e qualquer relato deve ser reputado ao longo da pesquisa?

A pergunta quase óbvia que surge desta situação refere-se a quem estabelece o que é verdade, e como nós sabemos se a história é fiel ou distorce acontecimentos. A resposta está totalmente a cargo do pesquisador, que tenta tanto apresentar a narrativa com máxima fidelidade (no primeiro momento), como organizar informação adicional de fontes diferentes, para cortejar com material secundário e revisar a literatura ou documentação sobre o acontecimento a ser investigado (Jovchelovich; Bauer, 2008, p. 109 – 110).

Portanto, antes de construir relações com o campo, organizamos uma ampla pesquisa bibliográfica e documental que embasam as narrativas. Após o reconhecimento do material necessário, o contato foi estabelecido com a Universidade Amílcar Cabral por intermédio do professor Calído Mango, um grande amigo pessoal e companheiro de luta, que indicou o contato de outros três bissau-guineenses: Leonel Vicente Mendes (professor), Sabino Tobana Intaquê (pesquisador) e Noemia Monteiro (pedagoga), a seleção desses entrevistados respeita o critério etário (menos de 35 anos), que nos possibilita observar como foi percebido o legado de Freire para as gerações subsequentes do país.

Em seguida, estabelecemos contato, via mídias sociais, com Augusta Henriques, ativista e professora, Filomeno Pinto Cabral, membro dirigente do comitê central do PAIGC, João José Silva Monteiro, ex-ministro da educação de Guiné-Bissau, e Joaquim Filinto Silva Ferreira, ex-sargento das forças armadas do PAIGC. Todos foram extremamente gentis e solícitos, demonstrando muita admiração pela temática central da pesquisa, a seguir listamos suas apresentações:

## **I. A leitura da palavra mundo na ativista ambiental Augusta Henriques**

Formada em Serviço Social em Lisboa, Augusta possui 70 anos. É ativista e fundadora da Organização não governamental “Tiniguena” que significa em Cassanga “Esta Terra é Nossa”. A instituição é responsável por lutar pela sustentabilidade e proteção da biodiversidade bissau-guineense no arquipélago dos Bijagós, o primeiro local protegido pela marinha da África ocidental. A ambientalista destaca que:

[...] em 1976, quando regressei a Guiné-Bissau, 2 anos depois da Revolução dos Cravos que floresceu em Portugal a 25 de Abril e que vivi apaixonadamente em Lisboa, e 3 anos depois da Declaração Unilateral da Independência da minha terra, a Guiné-Bissau, a 24 de setembro de 1973. Para muitos ativistas da luta anticolonial e pela democracia em Portugal, a Revolução dos Cravos tinha sido engendrada no fogo das lutas pela Independência nas antigas colônias portuguesas, da Guiné-Bissau em particular. Regressei a Bissau a 30 de outubro de 1976, com uma mala repleta de livros, a cabeça cheia de sonhos e o coração transbordando de amor pela minha terra, a Guiné-Bissau! Um amor que, apesar das marcas do tempo, continua a me habitar e a fazer pulsar o meu coração (Augusta, entrevista, 2023).

Augusta Henriques coordenou alguns círculos de cultura durante a passagem de Freire por Guiné-Bissau e ainda hoje possui gratas memórias sobre o período, sua etnia não foi específica. O diálogo ocorreu por intermédio de uma carta e mensagens encaminhadas por um correio eletrônico, a entrevista durou cerca de uma hora.

## **II. A leitura da palavra Balanta no pesquisador Sabino Tobana**

Bacharel em Humanidades pela Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, licenciado em Sociologia pela mesma unidade, mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS e doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPeL, Sabino Tobana deixa Guiné-Bissau no fim de 2013 para construir sua carreira profissional e acadêmica no Brasil, compreendendo que seu país de origem ainda não dispunha de toda a estrutura necessária para todas as etapas do processo de escolarização. Pertencente a maior etnia do país, o jovem pesquisador, orgulhosamente, compõe o povo Balanta.

Caminhando de forma dessemelhante as demais etnias em Guiné-Bissau, os Balanta são caracterizados por não possuírem uma liderança hierarquizante tal qual os grupos Manjaco, Fula,

Mandiga, entre outros, estabelecendo assim sua organização política horizontal. Nos termos de Amílcar Cabral,

A análise da situação social na Guiné serviu de base a nossa luta de libertação nacional. Devemos fazer distinções entre diversas situações, sem, no entanto, as opormos. Assim, no campo, encontramos, por um lado, o grupo que consideramos como semifeudal, representado pelos fulas e, por outro lado, o dos Balantas, que chamaremos sociedade “sem estado”. Existem diferentes situações intermediárias entre estes dois grupos étnicos extremos. Desta forma, existe entre os animistas no seio dos quais se encontra uma coincidência entre semifeudalismo e islamismo e nenhuma organização do estado – um grupo étnico, os Manjacos, que, quando da chegada dos portugueses, já mantinham relações que se poderiam classificar como feudais (Cabral, 1976, p. 3).

Desta forma, o jovem pesquisador construiu sua compreensão de mundo (e posterior leitura da palavra) com base nas manifestações culturais características de seu povo, que para Cabral (1976), nos primeiros anos da unidade para revolução se destacavam pelo seu sistema organizacional único.

Entre os Balantas, no polo oposto, encontramos uma sociedade completamente desprovida de estratificação e onde só o conselho dos velhos da tabanca ou de conjunto de tabancas pode tomar decisões relativas a vida dessa sociedade. Para eles a terra é propriedade da aldeia, mas cada família recebe uma parcela necessária a sua subsistência; os meios, ou melhor, os instrumentos de produção pertencem quer a família quer ao indivíduo (Cabral, 1984, p. 4).

A entrevista com Sabino ocorreu via mensagens por áudios na plataforma *WhatsApp Web*, visto que o entrevistado encontrou dificuldades com a ferramenta *Google Meet*. A entrevista durou cerca de trinta minutos.

### **III. A leitura da palavra Manjaco na pedagoga Noémia Monteiro**

A jovem pedagoga finalizou seu ensino médio em 2013 na Região de Cacheu na Escola Regional Liceu Hô Chi Minh, instituição criada pelo PAIGC em 1970. Licenciou-se em Pedagogia pela UNILAB e, posteriormente, torna-se bacharel em Humanidades pela mesma universidade. Politicamente ativa, Noémia integra o Coletivo das Mulheres Africanas (CMA) e dispõem de um canal no *YouTube* propondo-se a discutir as condições das mulheres na sociedade guineense.

Noémia Monteiro é parte da designação étnica Manjaco, a qual historicamente se desenvolveu em comunidades compostas por grandes ou pequenos grupos, possuindo mecanismos de poder judiciais e legislativos centralizados com base na figura de alguns líderes (Carvalho, 2002). O diálogo foi facilitado pela ferramenta de áudio do *WhatsApp Web* por escolha da entrevistada.

#### **IV. A leitura da palavra mestiça no dirigente do PAIGC Filomeno Cabral**

Dirigente e Membro do Comitê Central do Partido Africano para Independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde – PAIGC, Filomeno nasceu em 01 de maio de 1960 e se descreve com misto ou “salada russa”, em outros termos, não possui um grupo étnico definido. Seu pai é da etnia Mancanha e sua mãe é filha de portugueses com Fula. A partir de dados do Censo demográfico de 2008, observou-se que Guiné-Bissau possui cerca de 30 unidades étnicas, entre os mais populosos estão: Beafadas, Mandinga, Mancanha, Bijagós, Balanta, Fula, Papeis, Manjacos. Algumas comunidades mestiças de colonos europeus com etnias locais representam uma pequena parcela da população, e é exatamente entre eles que Filomeno se encontra. A coleta da narrativa foi feita pela ferramenta de áudio do *WhatsApp Web* por escolha do entrevistado.

#### **V. A leitura da palavra Manjaco no professor Leonel Vicente**

Autor dos livros “(Des)Caminhos do sistema de ensino guineense: Avanços, recuos e perspectivas”(2019), “A escolarização e a formação de quadros nas regiões libertadas da Guiné-Bissau: uma perspectiva histórica (1963 -1973)” (2021), Leonel é mestre em educação (2022), pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e graduado em Humanidades pela UNILAB. Também possui graduação em língua inglesa pela Escola Normal Superior Tchico Té – ENSTT, Guiné-Bissau. Atualmente, o pesquisador e escritor está no processo de finalização do seu doutorado em educação na Universidade de São Paulo (USP). Em Bissau, Leonel deu aulas em instituições de ensino básico e faz parte da tradição étnico-cultural Manjaco, já descrita anteriormente.

O primeiro contato com o entrevistado foi feito via *WhatsApp Web* e, posteriormente, o diálogo foi estabelecido via *Google Meet*.

#### **VI. A leitura mundo no educador Huco Monteiro: aprendendo com a própria história**

Uma das figuras mais importantes do contexto educativo da história de Guiné-Bissau, com uma vasta experiência de mais de 30 anos afrente de grandes instituições públicas e privadas e uma larga atuação como coordenador de projetos e programas sócio-econômicos e acadêmicos. O professor, pesquisador, escritor e poeta João José Silva Monteiro, conhecido pelos amigos e companheiros próximos como Huco Monteiro, nasceu em Bissau no dia 19 de fevereiro de 1959, é detentor de um mestrado em Ciências da Educação, pela Universidade da Extremadura (Espanha). Depois de uma longa passagem pelo continente europeu, regressa a Guiné-Bissau em 1988, assumindo o cargo de Diretor do Departamento de Estudos e avaliações do Ministério da Educação Nacional, posteriormente, torna-se coordenador do Centro de Estudos Socioeconômicos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP). Em 2000, é nomeado Ministro da Educação, Ciência e Tecnologia (2000), e, mais tarde, Ministro das Relações Exteriores (2003-2004). Foi fundador e Presidente de uma das instituições de ensino superior mais importantes de Guiné-Bissau, a Universidade Colinas de Boé, mantendo-se como professor até os dias atuais. Quando jovem foi animador cultural nas experiências alfabetizadoras de Paulo Freire em seu país. Sobre seu agrupamento étnico, o educador se apresenta como filho da terra.

A conversa com o professor Huco ocorreu via ligação e ferramenta de áudio do aplicativo *WhatsApp*, o diálogo foi bastante emocionante durante mais de duas horas. Compreendendo a importância da pesquisa para as ciências da educação em solo brasileiro, o professor bissau-guineense prontamente disponibilizou o contato de mais um participante das experiências de Freire em Guiné-Bissau: Joaquim Filinto Silva Ferreira.

## **VII. A leitura mundo no Major Joaquim Filinto: assumindo a própria prática**

Nascido em 31 de agosto de 1955, o Major General Joaquim participou da unidade e luta por libertação de Guiné-Bissau e Cabo Verde ao lado de Amílcar Cabral como sargento das forças armadas. Foi piloto aviador pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Atualmente, cursa licenciatura em Direito pela Universidade Jean Piaget em Angola, ocupando o cargo de chefe do Estado Maior da Força Aérea de Guiné-Bissau.

Durante as experiências alfabetizadoras no país, General Joaquim atuou como animador cultural e também como coordenador de projetos, construindo laços muito próximos com Freire e sua equipe em que foi ensinado a aprender com a própria prática. O contato foi feito via aplicativo *Whatsapp*, utilizamos a ferramenta de áudio a pedido do entrevistado.



O primeiro ministro militar João Bernardo "Nino" Vieira, à esquerda e o então presidente de Guiné-Bissau, Luís Cabral, em uma fotografia de 1973 na Suécia. Fonte: herdeiro de Aécio, 2020.

## 7 RECONTEXTUALIZANDO AS TENSÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS: CRÍTICA À RAZÃO NEOCOLONIAL DA EDUCAÇÃO LIBERAL BISSAU-GUINEENSE

### No fundo de mim mesmo...

No fundo de mim mesmo  
eu sinto qualquer coisa que fere minha carne,  
que me dilacera e tortura ...

... qualquer coisa estranha (talvez seja ilusão),  
qualquer coisa estranha que eu tenho não sei onde  
que faz sangrar meu corpo,  
que faz sangrar também  
a Humanidade inteira!

Sangue.

Sangue escaldante pingando gota a gota  
no íntimo de mim mesmo,  
na taça inesgotável das minhas esperanças!  
Luta tremenda, esta luta do Homem:  
E beberei de novo - sempre, sempre, sempre -  
este sangue não sangue, que escorre do meu corpo, este sangue  
invisível - que é talvez a Vida!

(Amílcar Cabral, 1983)<sup>76</sup>

---

<sup>76</sup> Amílcar Cabral, em “Emergência da poesia em Amílcar Cabral” (30 poemas).. [recolhidos e organizados por Oswaldo Osório]. Coleção Dragoeiro. Praia: Edição Grafedito, 1983.

## 7.1 O golpe de 1980

O rompimento político de 1980 abriu precedentes que foram capazes de transformar os anos subsequentes da história política, social e educativa bissau-guineense. “O quadro da rotura entre a Guiné-Bissau e Cabo-Verde, era apenas o início de um fenómeno novo de incontáveis comportamentos anómalos que passariam a caracterizar o Estado guineense” (Teixeira, p. 26). Assemelhando-se aos conflitos presentes em outros países da África Ocidental, como Serra Leoa e Libéria, onde guerras civis foram desencadeadas (e estimuladas pelo Ocidente) em busca do controle de recursos como ouro e diamantes, o fator de influxo da ruptura com os ideais de liberdade e revolução em Guiné-Bissau foi o tráfico internacional de armas organizado por alguns setores do Estado (Rudebeck, 2001, p.18). De outro modo,

Esta situação de tráfico de armas foi elemento catalisador para o maior conflito que a Guiné-Bissau conheceu após a independência. Uma guerra que durou onze meses, com efeitos ainda à vista. Uma guerra que dividiu ainda mais o país, fragilizou ainda mais o processo de construção do Estado-Nação e, como salienta Sangreman (2019), criou as condições para a fragilização do Estado, do narcotráfico e situação de permanente conflito e instabilidade. Os pós-independência revelaram, em África, muitas das contradições existentes no seio dos movimentos de libertação nacional que foram até então controladas pelas lideranças nacionalistas durante a guerra, contradições estas conhecidas, que se revelaram logo ao içar da bandeira (Teixeira, p. 26).

Em busca de explicações que justifiquem os insucessos dos governos africanos pós-independência, Ricardo Oliveira (2009) recorre aos fenómenos procedentes da guerra fria, isto é, “[...] um impacto negativo da guerra fria na África, especialmente no que diz respeito às guerras por procuração que a União Soviética e os Estados Unidos promoveram e/ou financiaram um pouco por todo o continente” (Oliveira, 2009, p. 95). No entanto, para Mbembe (2005), o Estado pós-colonial facilitou a percepção equivocada nos anseios almejados por comunidades africanas de que a independência consistiria na unidade nacional e desenvolvimento econômico. E para auxiliar o desdobramento das especificidades que os novos tempos clamavam, seria necessário o fortalecimento de um partido único que, por sua vez, acreditava ser o guardião das sociedades contra a força da exploração e expropriação colonial, ademais subordinar as ditas “identidades de contrabando<sup>77</sup>” com o objetivo final de construir uma sociedade unificada.

---

<sup>77</sup>O autor faz referência as múltiplas manifestações étnicas e culturais que surgiram em decorrência da colonização (Mbembe, 2005).

Todavia, Mbembe (2005) observa que tais ideologias insurgiam sobre algo impensado,

[...] ou seja, por um lado, para construir o Estado-nação seria necessário que o Estado pós-colonial “modernizasse” e “civilizasse” a sociedade e, por outro, teriam de existir a possibilidade e a necessidade práticas de abolir os conflitos de diversas naturezas que caracterizam os mundos indígenas. A própria ideia do partido único firma-se na mitologia de uma sociedade sem conflitos, reconciliada consigo mesma e pacificada. A outra mitologia que constitui a base dos regimes de partido único remonta ao período das independências. Na época, pensava-se que bastaria conquistar o poder político e controlá-lo para acelerar a transformação das sociedades, economias e culturas africanas. Tal como ainda acontece hoje, pensava-se que essência do poder era de natureza política (Mbembe, 2005, p. 110).

Portanto, a única manifestação política possível era aquela reconhecida, emanada e materializada pelo Estado e depois confundida com ele. Assim, o político, o poder e o estatal unificam-se, fazendo do ato de se politizar como sinônimo de “praticar o poder do Estado” (Mbembe, 2005, p. 110). Desta maneira, o partido único acaba despolitizando a sociedade e todos aqueles que não observam o poderio estatizador como a única via de manifestação política. A politização passa a ser uma ação perigosa, uma vez que o Estado elucubra que para eliminar os conflitos se deve reprimir as diferenças e subjugar as formas de expressão da multiplicidade político-étnico-cultural, característica fundante das sociedades negras. Em Guiné-Bissau, a adoção da língua portuguesa como língua oficial do país, desconsiderando todas as variedades dialéticas locais pré-existentes, é um exemplo dessa repressão.

Com o projeto normatizante imposto pelo Estado, a sociedade é reduzida a visão global cujo o diverso e múltiplo são opostos aos anseios de uma nação em constituição para unidade (Mbembe, 2005). É o que intercorre na Guiné-Bissau pós-revolução, desaguando no triste golpe de 1980, ou melhor dizendo, a queda de um regime que impunha como bandeira a salvação de seu povo, mas acabou por gerar o que Mbembe (2005) chama de “estresse ideológico e incredulidade popular” diante de promessas grandiosas que não se sustentavam na prática cotidiana.

O político e as linguagens que o sustentam são desacreditados. O momento pós-colonial assistiu ao crescimento dos poderes africanos que se alimentavam do seu próprio medo dos conflitos. Dado que não os queriam enfrentar por outra via, que não manipulada pelo partido único e pelos regimes autoritários, proibiram-se de geri-los de tal maneira que emerge publicamente a possibilidade de uma pluralidade de proposições que se criticam e interpelam entre si. [...] Na maior parte dos casos a “unidade nacional” postulada como um dos motivos últimos da independência, resultou na negação das diferenças, clivagens e singularidades (Mbembe, 2005, p. 115).

A década de 1980 abriria um preâmbulo trágico no desenvolvimento social de Guiné-Bissau, em outros termos, “A fragilização do processo político e democrático consolida-se com as tentativas e as concretizações de golpes de Estado no país, provocando o descrédito das instituições e o caos administrativo” (Moreira, 2015, p. 57). A educação do país foi um dos setores mais colapsados pela crise política, as poucas instituições regulares criadas foram amplamente influenciadas pela política curricular proposta pelo Banco Mundial, que com outras organizações financeiras, invadiram o país, adaptando o cenário a um novo perfil pedagógico que sanasse as emergências econômicas locais,

A intervenção do Banco Mundial e do fundo Monetário Internacional em 1985, quando a ala dos radicais do PAIGC, supostamente liderado pelo coronel e vice-presidente da República, Paulo Correia que se opunha às mudanças da política econômica, foi morta pelo regime de João Bernardo Vieira, em uma alegada intentona de golpe de Estado, que ficou conhecido como caso de 17 de outubro do mesmo ano. Assim em dezembro de 1986, o presidente da República anunciou no norte do país, pela ocasião da comemoração do quarto centenário da cidade de Cacheu, o liberalismo econômico (Cá, 2005, 116).

Com a inserção do neoliberalismo no plano econômico e social bissau-guineense o Estado passa a ser gerido seguindo as premissas desenvolvimentistas e organizacionais gestadas no exterior. A dívida externa do país aumenta de forma desproporcional, tornando a máquina pública dependente e vulnerável a qualquer transação econômica com base nas diretrizes do equilíbrio macroestrutural. A máquina estatal dá-se insuficiente sem a contribuição de agentes reguladores externos, tais como o Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), que estabeleceram regras e medidas aos países dependentes (Cá, 2005):

**Quadro 4** - Cinco parâmetros para o programa de estabilização e reforma (BM e FMI)

<b>1) Liberação dos mercados</b>	<b>2) Estabilização macro econômica</b>	<b>3) Ampla reforma do Estado</b>	<b>4) Reformas econômicas e estruturais orientadas pelo mercado;</b>	<b>5) Reinscrição competitiva na economia mundial;</b>
Abertura dos mercados aos bancos estrangeiros;	Disciplina e reforma fiscal;	Contenção dos gastos públicos;	Flexibilização dos contratos de trabalho;	Liberalização dos controles sobre os movimentos do capital
Remoção das restrições ao capital financeiro;	Realismo tarifário;	Eliminação dos subsídios estatais;	Reformas: tributaria, previdência e educacional;	Estabilização econômica e controle inflacionário
Eliminação de barreiras protecionistas;	Equilíbrio macro e micro econômico;	Desregulamentação dos empreendimentos privados;	-	Eliminação das barreiras impostas aos fluxos de capitais;

Livre circulação de bens, serviços, capital e trabalho;	Equilíbrio das contas públicas	Privatização de empresas estatais e serviços públicos	-	Liberalização financeira, comercial e educacional
Auto-regulação segundo o princípio do mercado;	-	Enxugamento do Estado	-	Valorização do capital estrangeiro em negligência a produção nacional (Fiori, 1998).
Eliminação dos monopólios estatais.	-	-	-	-

Fonte: adaptação (Cá, 2005, p. 134).

O desenvolvimento do liberalismo econômico impactou de forma drástica a população local que, em suma, era composta por pessoas em condição de vulnerabilidade social, os recursos do país, que antes estavam sobre o poder de uma pequena minoria nacional privilegiada, passam a ser administrados por organismos internacionais que também legislavam sobre a construção de políticas públicas com base nos interesses do capital, desconsiderando completamente as singularidades culturais e históricas daquele território. Em paralelo, a crise política se agrava no decorrer da década de 1990, com as disputas entre grupos rivais pela posição de maior prestígio do Estado, a presidência.

A Guiné-Bissau passou por uma dessas disputas militares em 1998/1999, em que as forças leais ao brigadeiro Ansumane Mané lutaram contra as forças que defendiam o presidente João Bernardo Vieira e que culminou na deposição deste último. Uma das causas do conflito era a questão econômica, nomeadamente a venda de armas para separatistas de Casamansa (Cá, 2005, 147).

Todos os enredamentos que a sociedade bissau-guineense aprimorou ou desenvolveu a partir da incisão de 1980, assenhoreiam uma ligação estreita com a política do Estado mínimo. Em uma nação neoliberal, a educação perde seu caráter libertador e torna-se ferramenta de manutenção de mão de obra dilatada e barata para o sistema capitalista a serviço do mercado.

### *7.1.1 A face do neocolonialismo liberalizante: velhas formulações para os novos processos educativos em Guiné-Bissau*

Diante da lógica neoliberal, a educação abandona seu direcionamento social, transcorrendo a peregrinar de forma íntima com os ordenamentos do mercado, a escola ganha características, outrora, exclusivas de empresas e intuições privadas. Tal perspectiva

liberalizante atribui alguns papéis estratégicos aos construtos educacionais, segundo Marrach (1996) são:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com a idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (Marrach, 1996, p. 46-48).

A Guiné-Bissau da década de 1980 ainda mantinha um sistema educativo pouco desenvolvido, sem nenhum documento normativo que estabelecesse suas diretrizes gerais, era como se cada instituição escolar, que pouco disponha de materiais básicos como canetas e cadernos, tivesse que desenvolver suas práticas educativas sem base ou plano algum estabelecido pelo Estado. Observando tal lacuna apresentada por essas sociedades postas em vulnerabilidades, identificando a educação como ferramenta ideológica e política de conservação do *status quo* dos abusos da espoliação do oprimido, o BM lança um novo pacote para reforma político-pedagógica para países emergentes.

Em linhas gerais, o pacote propunha o aumento do número absoluto de crianças alfabetizadas nos próximos 20 anos, diminuição do número de evasão escolar no ensino primário e aprimoramento da alfabetização de jovens e adultos (Torres, 1998). Na Guiné-Bissau, as principais insuficiências apontadas a partir de Cá (2005, p. 154) foram:

- 1) Os fracos resultados obtidos em testes de língua portuguesa e matemática, seja qual for o nível de escolaridade (transição de 9ª para 10ª série), ou seja, a egresso do curso de formação de professores para o ensino básico elementar.
- 2) Abaixa produtividade bem evidenciada nos 14,4 anos-alunos em média para concluir a 6ª série e 14,6 anos-alunos para completar os cinco anos curriculares que constituem o ensino secundário.

Outra complexidade agravadora da condição escolar do país foi a baixa formação de professores, dos 2.455 educadores poucos possuíam qualificação profissional. Apresentamos o quadro a seguir referente aos anos de 1983/84 com informações pormenorizadas,

**Quadro 5** - Condição profissional dos docentes em Guiné-Bissau (1983/84)

Docentes apenas com magistério primário	Docentes diplomados com curso superior.	Monitores escolares (estagiários).	Sujeitos atuantes como docentes sem nenhum tipo de formação ou preparação.
2%	16%	41%	41%

Fonte: adaptação (Guterres, 1986, p. 22).

Para obter melhores números no que se refere a qualificação dos profissionais atuantes na educação, o poder público promove intensivos de preparação docente nas Escolas de Formação e Superação de Professores (EFSP), instituições que não possuíam estruturas ou bases curriculares para construção pedagógica de profissionais provindos das camadas mais diversas da sociedade, com dificuldades prévias oriundas de um ensino básico insuficiente e sem o domínio da língua portuguesa, fomentando o alto nível de evasão dos profissionais. Por ano o número de professores formados chegava no máximo a 100 educadores, quais, por seu turno, não conseguiam suprir as necessidades da educação básica.

Cá (2005), em diálogo com Guterres (1986), identifica outras precariedades da educação básica do país que se aprimoraram a partir do golpe de 1980, conforme apresentamos na síntese a seguir:

- i) Infraestrutura das instituições de ensino praticamente inexistentes, as escolas funcionavam em barracas ou salas destruídas quase que totalmente;
- ii) Equipamentos didáticos insuficientes, não haviam livros, materiais pedagógicos múltiplos e os poucos disponibilizados não dialogavam com as particularidades dos educandos, eram confusos em suas formulações, sem objetivos definidos e com problemas metodológicos;
- iii) Condições sócio-econômicas insalubres da população, famílias sem saneamento básico, circunstâncias habitacionais dignas e muitas crianças possuíam desnutrição severa.

Não obstante, a adequação compulsória dos poucos materiais e aulas à língua portuguesa que, como já vimos, não era compreendida pela amplitude dos educandos e população local, segue como um dos fatores determinantes do insucesso da educação guineense na década de 1980 e anos subsequentes. Indicamos subsequentemente o quadro com a situação linguística do país:

**Quadro 6** - Línguas/dialetos e quantidade de falantes (década de 1980)

<i>Línguas</i>				
<b>Crioulo</b>		<b>Português</b>		
44%		12%		
<i>Dialetos</i>				
<b>Balanta</b>	<b>Fula</b>	<b>Mandinga</b>	<b>Manjaco</b>	<b>Papel</b>
24,5%	20%	10,1%	8,3%	7,2%

Fonte: adaptação (Cá, 2005, p. 155)

Logo, a alfabetização como uma “tecnologia da escrita”, assim dizendo um conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades indispensáveis para o pleno desenvolvimento da leitura e dos signos gráficos com atribuição aos mecanismos de interpretação caracterizados pela escrita alfabética e as normas ortográficas, necessita, indispensavelmente, do domínio da língua oficial empregada em seu exercício. Ainda distantes do uso cotidiano do português, os jovens e adultos em condição de alfabetização, raramente conseguiam alçar novas etapas da educação básica que se distanciava da sua realidade não só na perspectiva linguística, mas também cultural,

Em conjugação com a diversidade linguística, afirma-se uma pluralidade étnica e cultural com implicações evidentes no âmbito da relação família /aldeia/comunidade/escola; nesta perspectiva, o sistema de ensino não estava preparado nem dispunha de maleabilidade para acolher e assimilar essa diversidade em seu seio, o que poderia ser sintomaticamente constado em fenômenos de incomunicabilidade ou até mesmo a rejeição da escola pela comunidade que servia (Cá, 2005, 155).

Durante as experiências alfabetizadoras de Freire, o ensino básico elementar em Guiné-Bissau cresceu consideravelmente, alcançando 76.000 mil educandos matriculados entre 1977 e 1978, contudo, tais números caem violentamente com os reflexos do golpe, dado que o governo interventor diminuiu o número de escolas abertas, cria abismos entre a comunidade e instituição escolar, que, por sua parte, passa a ser um local reprodutor de agressividades físicas e intelectuais, temido pelos pais e educandos.

As taxas de evasão do sistema nas primeiras quatro classes eram de ordem de 12%, 18%, 20% e 33% respectivamente, o que acentuava a perda de escolaridade em cada geração. Indo para regiões, contava-se que os índices de escolarização brutos por referência ao grupo etário de 7 a 14 anos variam em

proporção de 1: 2,7 entre Batafá (23% de escolarização) e Bolama (62% de escolarização), em 1983/84 (Cá, 2005, 156).

Acerca da infraestrutura, as instituições escolares eram compostas:

**Quadro 7** - infraestrutura escolar bissau-guineense pós golpe

Jardim de infância e Ensino pré-escolar	Escolas de Ensino Básico Elementar (EBE)	Barracas	Escola de Ensino Básico Complementar (EBC)	Centro de Educação popular	Escolas de ensino liceal <sup>78</sup>	Escolas de formação de professores
25 unidades	637 unidades	416 unidades	20 unidades	06 unidades	10 unidades	03 unidades

**Fonte:** Adaptação (Cá, 2005, p. 155).

Assim, tem-se um Instituto da Amizade (internato), um Instituto Técnico Profissional, uma Escola de Educação Física e um Centro pedagógico Chico Té. Com aproximadamente 551 educandos matriculados, 6 instituições de ensino pré-escolar estavam localizadas na capital Bissau com uma estrutura parcialmente conservada e 19 unidades do Ensino Básico Elementar com o total de 1.094 matrículas. A condição material de parte das instituições configurava-se como inapropriada para prática do ensino e aprendizagem, como pontua Cá (2005),

O conjunto de instalações do EBE encontra-se em uma situação extremamente precária, estimando-se que apenas 6% dos edifícios encontravam-se em bom estado de conservação, 46% em estado regular e os restantes 48% necessitariam de profundas e urgentes reparações sob pena de, em curto prazo, a sua recuperação se tornar inviável. Das 1.211 salas de aula existentes, 34,3% eram barracas, sem quaisquer condições de trabalho, cuja a substituição por construções de caráter era imprescindível. A quase totalidade dos edifícios não dispunham de instalações sanitárias ou, se dispunham, estavam inoperantes. A despeito da precariedade em que se encontrava a rede de estabelecimentos de EBE, dispunha-se de capacidade para o número de alunos que na altura frequentavam a escolaridade obrigatória (1ª a 4ª série) e apresentava-se uma distribuição razoável no terreno. Dos 37 setores (municípios) em que o país estava dividido, 25 áreas de drenagem eram inferiores a 5 km e 12 variavam entre 5 e 20 km. O conjunto de instalações do EBC era bastante reduzido, cobrindo apenas 20 dos 37 setores do país, oferecendo 155 salas de aula, das quais 19,2% estavam em bom estado de conservação, 46,5% em estado regular e 34,2% em mau estado (Cá, 2005, 158).

Os centros de educação popular assistiam 572 educandos e a educação de jovens e adultos não era considerada uma modalidade específica, ficando a encargo dos EBE e EBC sua

<sup>78</sup> Os Liceus assemelhavam-se a instituições escolares a nível médio, todavia, apenas uma parcela mais abonada da população tinha acesso

articulação, assoberbando todo o sistema básico. Já os Liceus possuíam a estrutura de 115 salas (a maior parte em Bissau) que eram divididas com o EBC, destas unidades, 16% estavam sem conservação, 76% parcialmente conservadas e 8% frequentáveis. Os Institutos da Amizade eram ocupados aproximadamente por 820 educandos de todas as modalidades de ensino disponíveis no país (Cá, 2005, 158).

Das escolas de formação de professores apenas uma tinha passado por reformas e o Instituto Técnico de Formação Profissional estava em bom estado de conservação, todavia, não possuíam instalações nos interiores do país. A Escola de Educação Física e Centro Pedagógico Chico Té eram instituições recém-criadas, por isso ainda mantinham sua preservação estrutural. Gutierrez (1986) oferece uma averiguação mais aprofundada acerca das condições pedagógicas básicas do ensino guineense, no EBE 85% dos educandos e 90% dos educadores não possuíam local para sentar ou estudar, situação muito semelhante ao EBC e nos liceus.

A estrutura da escola colonial no ensino básico elementar permanecia a mesma, feitas de cimento batido e telhas de alumínio e a educação ofertada caminhava rapidamente para modulações semelhantes ao ensino assimilacionista português. Os espaços para aulas construídos pela população (popularmente conhecidos como barracas) eram feitos de pedaços de árvores e folhas de palmeiras, servindo para proteger os educandos e educadores do sol. O ministério da educação não dispunha de nenhum tipo de política regulatória desses espaços e, por consequência, as manutenções e aprimoramentos realizados eram ilusórios, a maioria desses locais se quer contavam com portas ou fechaduras, facilitando também o vandalismo.

Para melhor evidenciar tais vulnerabilidades, apresentamos os gráficos a seguir sobre os concorrentes do primeiro ano do curso completar no Liceu no ano 1984/85.

**Gráfico 1-** Taxa de aprovação dos educandos para a etapa posterior do ensino



**Fonte:** adaptação (Monteiro, 1993, p. 182)

O gráfico I faz referência aos educandos da escolarização primária, os quais 76% não obtiveram aprovação para as series seguintes e 24% conseguiram avançar.

**Gráfico 2** - taxa de aprovação dos educandos para a etapa posterior do ensino



**Fonte:** adaptação (Monteiro, 1993, p. 182).

Já o segundo gráfico agrupa os anos primários e secundários, cerca de 300 educandos foram realizar a prova de admissão para ingressar nos Liceus. A partir de 1986, os resultados foram ainda mais catastróficos, a evasão escolar aumentava consideravelmente entre os frequentadores da 4ª série, que em todo o país não alçam 20% de educandos que finalizavam e seguiam para os anos subsequentes (Monteiro, 1993). O programa de ajustamento estrutural que entra em vigor com liberalização da economia e sociedade bissau-guineense gera grandes lacunas no ensino, os poucos profissionais qualificados passam a ser desvalorizados e optam por buscar melhores condições de trabalho no exterior.

Algumas proibições foram feitas pelo governo contraventor como: limite de idade para adentrar no ensino dos Liceus, medida que prejudicou diretamente a maior parcela populacional composta por pobres, camponeses e indígenas com acesso à educação tardio. Em 1988, o país possuía 642 escolas, sendo que 270 delas eram barracas, estima-se que 42% das instalações eram severamente destruídas (Cá, 2005). Todas as províncias da região (inclusive a capital Bissau) portavam um número semelhante de barracas, como veremos no quadro em seguida:

**Quadro 8** - Barracas de acordo com as províncias (1988)

Número de escolas em barracas	Setor Autônomo de Bissau	Província Norte: Biombo, Cacheu e Oio	Província Leste: Bafatá e Gabú	Província Sul: Bolama, Tombali e Quinara	Total

	18	84	80	88	270
%	6,7	31,1	29,6	32,6	100

Fonte: Mapa Educativo, 1988 *apud* Cá (2005, p. 170).

As chuvas que começavam a partir do meio do ano destruíam as barracas, que no mês de outubro precisavam ser reconstruídas pela população e professores para o início do ano letivo. Com um ensino extremamente fragilizado e uma sociedade padecendo diante da pobreza extrema e falta de oportunidades, os níveis de repetência de alguma das etapas do ciclo escolar atingiam graus cada vez maiores, como podemos notar no quadro a seguir:

**Quadro 9** - Taxa de repetência por ciclo (1988)

Ensino Básico Elementar	Ensino Básico Complementar	Ensino secundário
37,5%	33,1%	33,7%

Fonte: Mapa Educativo, 1988 *apud* Cá (2005, p. 171).

É possível observar que em todos os ciclos os níveis de repetência ultrapassam os 30% do total de educandos, demonstrando a colossal ineficiência de um sistema pensado pela lógica do mercado. Sendo assim,

[...] foi reconhecida a necessidade de qualificação de uma boa parte dos docentes efetivos, porque o levantamento feito sobre a qualificação dos professores constatou que pelo menos 40% dos docentes efetivos não possuíam o nível de Ensino Secundário. A melhoria da qualidade de aprendizagem dependia, assim em larga medida, da qualidade dos professores (Cá, 2005, 171).

Todavia, a aposta do governo neoliberal em contingenciamento de dispensas com base nos salários e recursos públicos direcionados aos mais vulneráveis seguia de forma intensa, sem piso salarial ou condições mínimas para atuação, os professores bissau-guineenses ganhavam entre 18 e 25 dólares mensais até 1997, valor incapaz de comprar itens simples de uma cesta básica. Os anos 2000 apresentaram algumas estabilizações no ensino, com a diminuição das taxas de evasão e repetência em diversos ciclos, mas as inconstâncias políticas e econômicas impossibilitavam o desenvolvimento educativo pleno do país, os sucessivos golpes e levantes iniciados em 1980 eram recorrentes, o que dificultava a conclusão das agendas e planos governamentais (ainda que escassos).

Guiné-Bissau como vanguardista da revolução dos países de língua portuguesa do continente africano, se tornou referência mundial na luta anticolonialista, entretanto, a ruptura democrática e sua submissão compulsória à liberalização fizeram-na uma nação em constante conflito e emergente. A agenda neoliberal traz consigo o neocolonialismo, o ensino bissau-guineense pensado por Amílcar Cabral e praticado por Paulo Freire na década de 1970 foi usurpado pela economia social do mercado, que, para otimizar os números, subverteu a educação libertadora às amarras imperiais. Kwame Nkrumah (2017) identifica tais intervenções liberais como armadilhas neocoloniais,

Outra armadilha neocolonialista na frente econômica veio a ser conhecida como ‘ajuda multilateral’ através de organizações internacionais: o Fundo Monetário Internacional, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (conhecido como Banco Mundial), a Corporação Internacional de Finança e a Associação Internacional de Desenvolvimento são exemplos, todos eles, significativamente, tendo o capital norte-americano como seu maior financiador. Esses órgãos têm o hábito de forçar os candidatos a empréstimo a se submeterem a várias condições ofensivas, como o fornecimento de informações sobre suas economias, submeter sua orientação e planos a exame pelo Banco Mundial e aceitar a supervisão do uso dado aos empréstimos (Nkrumah, 2017, p. 285).

O neocolonismo é o estágio mais perigoso do imperialismo, torna-se quase inviável remover a célula neocolonial de uma nação, visto que o Estado, teoricamente, passa a ser independente, mas administrado pela mão invisível do mercado e soberania internacional, portanto, seu sistema econômico, político e educacional é gestado no exterior sem a participação social.

Em primeiro lugar, os governantes dos Estados neocolonialistas recebem sua autoridade para governar, não da vontade do povo, mas do apoio que obtêm dos seus senhores neocolonialistas. Têm, portanto, pouco interesse em desenvolver a educação, aumentar o poder de negociação de seus trabalhadores empregados em firmas estrangeiras, ou, na verdade, em tomar qualquer medida que possa contrariar a trama colonial de comércio e indústria, cuja preservação é o objetivo do neocolonialismo. “Ajuda”, portanto, para um Estado neocolonialista, é meramente um crédito rotativo, pago pelo senhor neocolonial, passando pelo Estado neocolonial e retornando ao senhor neocolonial sob a forma de lucros aumentados (Nkrumah, 2017, p. 10).

Até os dias atuais a Guiné-Bissau segue como uma “pagadora de pedágio” para a iniciativa privada, aquela que lutou bravamente para ser livre, hoje pede clemência para existir. A libertação é uma ação contínua que necessita ser preservada e vigiada para não ser capturada por um colonialismo indicioso (Santos, 2008), distante de um fenômeno social passageiro, a emancipação como um espírito conscientizante se impregna em cada corpo que toca,

transformando-o definitivamente. Contudo, para recobrar a força libertadora é necessário mover-se no esperar de uma pedagogia da indignação.

## 7.2 O “que fazer<sup>79</sup>” da libertação

O que fazer quando a vontade está enfraquecida, o ânimo da resistência se esvai, quando o exercício da identidade cultural é desacreditado, uma autoestima esfarrapada não caminha em direção a luta (ou manutenção) da libertação. Não há possibilidades de travar lutas contra a exploração capitalista sem a assunção de um amanhã forjado na esperança (Freire, 2018). Assim, toda retomada de consciência libertadora valoriza as manifestações da vontade, da escolha, da resistência, dos sentimentos, emoções, a consciência da “história mundo” e da narrativa pessoal dos sujeitos, de outra forma, “o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança” (Freire, 2018, p. 23).

Paulo Freire, ao escrever sobre uma pedagogia da esperança em sua volta ao Brasil depois das experiências em solo africano, propõe um desafio a todos, professores, professoras, educandos, operários e outros mais, para refletirmos acerca da responsabilidade e a necessidade de assumi-la diante da preservação e defesa da democracia que habita dentro de nós. Não uma pseudodemocracia liberalizante, como a que atravessa hoje o Estado bissau-guineense, desigual, conservadora, que salvaguarda o poder dominante e que deitada em berço esplêndido assiste ao depreciamento e desumanização dos esfarrapados do mundo,

[...] uma democracia cujo sonho de Estado, dito liberal, é o Estado que maximiza a liberdade dos fortes para acumular capital em face da pobreza e às vezes da miséria das maiorias, mas de uma democracia de que o Estado, recusando posições licenciosas ou autoritárias e respeitando realmente a liberdade dos cidadãos, não abdica de seu papel regulador das relações sociais. Intervém, portanto, democraticamente, enquanto responsável pelo desenvolvimento da solidariedade social. Precisamos de uma democracia que, fiel à natureza humana que tanto nos fez capazes de eticizar o mundo quanto de transgredir a ética, estabeleça limites à capacidade de malquerer de homens e mulheres. Não creio na democracia puramente formal que “lava as mãos” em face das relações entre quem pode e quem não pode porque já foi dito que “todos são iguais perante a lei”. Mais do que dizer ou escrever isto, é preciso

---

<sup>79</sup> “Em Pedagogia do Oprimido, Freire cria o neologismo “quefazer” para explicar o seu conceito de *práxis*: “(...) se os homens são seres do quefazer, é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É *práxis*. É transformação do mundo” (Freire, 2018, p. 167). Esse neologismo foi inspirado nas teses desenvolvidas por Lênin no livro *Que fazer?*. Na leitura de Freire, o autor russo defende que uma transformação radical demanda mais do que verbalismos e ativismos, ela exige uma *práxis* (Freire, 2018). Em seus livros, Freire elabora, justamente, conceitos e métodos que incidem sobre realidades a serem transformadas”. (Silveira, 2021, p. 6).

fazer isto. Em outras palavras, a frase se esvazia se a prática prova o contrário do que nela está declarado (Freire, 2018, p. 24).

É inverossímil diante da ação libertadora coexistir em uma democracia gerida pela ética do mercado, inviabilizadora da própria prosperidade democrática, é impossível não questionarmos o único caminho enfraquecido em que os Estados africanos são submetidos pelo poder globalizante. É impraticável pensar em (re)transformar realidades sem o sonho utópico daqueles que ousam ser livres. Os sonhos são construtos de luta, todavia, sua efetivação diante das amarras do mundo moderno neoimperial é repleta de obstáculos, por isso origina movimentos intensos de ascensões e regressos, “Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não re-conhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos” (Freire, 2018, p. 26).

As manifestações sociais oriundas de uma geração, descortina os anseios e marcas predecessoras da história de outras que refletem em como a realidade é entendida, nas decisões tomadas por um grupo ou partido, no surgimento de ideologias, preconceitos, narrativas de exclusão que por vezes se camuflam na quimera dos que se indignam diante do sectarismo fatalista das elites do atraso.

Mas o que é preciso deixar claro é que o atraso imobilizador não é um estranho à realidade. Não há atualidade que não seja palco de confrontações entre forças que reagem ao avanço e forças que por ele se batem. É neste sentido que se acham contraditoriamente presentes em nossa atualidade fortes marcas do nosso passado colonial, escravocrata, obstaculizando avanços da modernidade. São marcas de um passado que, incapaz de perdurar por muito mais tempo, insiste em prolongar sua presença em prejuízo da mudança (Freire, 2018, p. 24).

A imobilização social enquanto política de manutenção do domínio neoliberal é eficaz, mas também pode ser impugnada pela luta pedagógica, ética, ideológica e política dos sujeitos que optam por uma democracia para “o que fazer” da transformação. Freire (2018) acredita que por mais que a imposição da lógica do mercado sobre uma sociedade acondicione a moldar o comportamento social e individual dos sujeitos, esses não podem curvar-se de forma passiva diante deste aparelho subalternizante. Quando os indivíduos se submetem a lógica da economia acabam renunciando sua habilidade de construir ideias, pensar, compreender, decidir, sonhar e transformar. É possível compreender então que o Estado bissau-guineense na perspectiva freireana foi reduzido a uma ação inviabilizadora,

[...] a política perde o sentido da luta pela concretização de sonhos diferentes. Esgota-se a eticidade de nossa presença no mundo. É neste sentido que, reconhecendo embora a indiscutível importância da forma como a sociedade organiza sua produção para entender como estamos sendo, não me é possível, pelo menos a mim, desconhecer ou minimizar a capacidade reflexiva, decisória, do ser humano. O fato mesmo de se ter ele tornado apto a reconhecer quão condicionado ou influenciado é pelas estruturas econômicas o fez também capaz de intervir na realidade condicionante (Freire, 2018, p. 24).

Portanto, entender-se enquanto condicionado e não compulsoriamente parte de uma estrutura previamente definida, estabelece laços indestrutíveis com a ousadia necessária para intervir no mundo. “O contrário da intervenção é a adequação, a acomodação ou a pura adaptação à realidade que não é assim contestada” (Freire, 2018, p. 27). Por isso, a adaptação para Freire (2018) é ação que precede a intervenção, que por seu turno diferencia o condicionamento da determinação, só é possível (re)construir uma *práxis* libertadora se há possibilidade de escolha que surge na capacidade de assunção da própria responsabilidade.

Reconhecendo e indagando-se com a força do poder do maniqueísmo neoliberal globalizante fabricado em solo bissau-guineense pós a cisão de 1980 é possível lutar “contra a robustez do poder dos poderosos que a globalização intensificou ao mesmo tempo que debilitou a fraqueza dos frágeis” (Freire, 2018, p. 27). Os domínios estabelecidos pelas estruturas econômicas em sua atitude senhorial, delimitam o pensamento e estimulam a docilidade da força revolucionária, assim surgem alguns questionamentos: como estabelecer a retomada de consciência libertadora? Como reconstruí-la e em nome de quem? Tendo em vista a pedagogia da indignação, a ação libertadora se fundamenta na ética universal dos seres humanos e na imprescindível mudança social que advém da superação das iniquidades convencionadas pela barbárie da “economia a toda prova” do mundo moderno. Destarte,

[...] condicionado pelas estruturas econômicas, não sou, porém, por elas determinado. Se não é possível desconhecer, de um lado, que é nas condições materiais da sociedade que se gestam a luta e as transformações políticas, não é possível, de outro, negar a importância fundamental da subjetividade na história. Nem a subjetividade faz, todo poderosamente, a objetividade nem esta perfila, inapelavelmente, a subjetividade. Para mim, não é possível falar de subjetividade a não ser se compreendida em sua dialética relação com a objetividade. Não há subjetividade na hipertrofia que a torna como fazedora da objetividade nem tampouco na minimização que a entende como puro reflexo da objetividade (Freire, 2018, p. 27).

Assim só é possível compreender o sentido da subjetividade nos sujeitos indivíduos inacabados, que se reconhecem como tal<sup>80</sup>, indo além da disposição condicionante que os entende como objetos desta sujeição, tão logo, podendo se arriscar como sujeitos da própria história, pois não são mais determinados. É na reconhecimento da história como possibilidade distante do determinismo, que se vivência a capacidade dialógica presente na subjetividade em encontro com a objetividade (Freire, 2018, p. 27). Entender o experimentar da história como uma prospecção condiciona os sujeitos em direção a capacidade política de decidir, escolher e romper com os *status quo* da gerência preponderante da colonialidade do ser e do poder.

Diante da decisão e da escolha capacitada pela possibilidade de os seres intervirem na história, a dimensão da educação como pedra fundamental para estruturação da mudança é sublinhada, em outros termos,

Da educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. Por isso, falo da educação ou da formação. Nunca do puro treinamento. Por isso, não só falo e defendo mas vivo uma prática educativa radical, estimuladora da curiosidade crítica, à procura sempre da ou das razões de ser dos fatos. E compreendendo facilmente como uma tal prática não pode ser aceita, pelo contrário, tem de ser recusada, por quem tem, na maior ou menor permanência do status quo, a defesa de seus interesses. Ou por quem, atrelado aos interesses dos poderosos, a eles ou elas servem (Freire, 2018, p. 27-28).

Só se reconhece a força da educação escolar e não escolar evidenciando suas fronteiras e dificuldades, isto é, ao denunciar os percalços neoliberais da educação bissau-guineense, resgatamos a tarefa histórica que é a luta constante pela emancipação. Estamos diante de um sistema educativo que precisa, no exercício de sua historicidade, se rebelar, duvidar, experimentar ações, considerar as subjetividades, liberar a pluralidade e não simplesmente vender-se diante de programas e planos mandatórios e autoritários, contudo, o levante contra uma sistematização dominante não ocorre sem riscos. A preservação (ou retomada) da liberdade de um povo é uma empreitada envolta de contrariedades. “A pedagogia da indignação como uma epistemologia para o reencontro com a revolução deve [...] estimular e possibilitar, nas circunstâncias mais diferentes, a capacidade de intervenção no mundo, jamais o seu contrário, o cruzamento de braços em face dos desafios” (Freire, 2018, p. 28).

---

<sup>80</sup> Para Paulo Freire todos os seres humanos são inacabados e é essa condição que nos faz educáveis e em constate processo de transformação.

Consequentemente, chegamos ao “que fazer” da libertação já que a realidade está posta. A realidade é essa, mas poderá ser outra, visto que é um fenômeno mutável e flexível. Não há conformidade com discurso monótono, repetitivo marginalizante “Numa história assim determinada as posições rebeldes não têm como tornar-se revolucionárias” (Freire, 2018, p. 36). Restabelecer a emancipação como política para re-criação do oprimido só será possível com a manifestação da justa raiva, a inquietude da ira que está na revolta frente condenação do “direito de ser mais” dos seres humanos, distante do discurso conservador que nos limita a crer que “as coisas sempre serão assim”.

O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. A adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política (Freire, 2018, p. 37).

Isto posto, faz-se insubstituível ação conscientizante promotora da rebeldia em direção a práxis revolucionária responsável pela reconstrução radical do mundo, por conseguinte,

A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa de se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (Freire, 2018, p. 37).

Logo, compreendendo que a mudança é difícil, entretanto, possível e completamente viável diante da *práxis* libertadora, o oprimido consegue construir sua atuação político-educacional comprometida com uma pedagogia popular, pós-colonial e desliberalizante da máquina do Estado e poderio social.

### *7.2.1 Por uma Pedagogia Popular Africana: as contribuições de Paulo Freire em teoria e prática*

A trajetória e memória de Paulo Freire auxilia-nos na compreensão do surgimento da pedagogia popular enquanto uma epistemologia capaz de impedir o avanço neocolonial da educação mercadológica bissau-guineense. Nos termos de Freire (1993), essa perspectiva popular do pensamento pedagógico é constituída de inúmeras razões sociais, entre elas: o

populismo enquanto estilo politiquês que fomentou a introdução das massas e movimentos sociais no cenário político, inicialmente de forma tutelada, mas, posteriormente, galgaram a autonomia necessária para o estabelecimento de ideias próprias das classes populares. “Não estou afirmando que isso se deu “graças” ao populismo. Estou dizendo que o contexto e aquela maneira de fazer política permitiram que tomasse corpo uma preocupação desse gênero” (Freire, 1993, p. 16).

Grupos sociais teceram seus intelectuais orgânicos oriundos das massas, que por seu turno fundaram uma noção orientada de educação. As revoluções anticolonialistas que caracterizam o continente africano foram constituídas pelas camadas populares, construtoras de grandes lideranças que modificaram o sistema colonial global. Outro fator determinante foi o êxodo rural causado pelo processo de marginalização do campo, que expulsa o campesinato do seu espaço geográfico em direção ao eixo urbano, provocando movimentos de reflexão crítica sobre este sistema compulsório de migração na população afetada. O pedagogo brasileiro então define a pedagogia popular como,

[...] o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito [...] Então ... se descobre que a educação popular tem graus diferentes, ela tem formas diferentes (Freire, 1993, p. 19-20).

A pedagogia popular não surge no conhecimento sistematizado dos projetos pedagógicos institucionais, o popular precede o formal, assim um grande equívoco seria a proposta de conteúdos ou manuais preambulares à manifestação e luta popular. Entretanto, cumpre ressaltar que o conhecimento sistematizado é fundamental às múltiplas formas da educação para as massas, porém, é um saber não livresco, oriundo da prática. Um conhecimento que se faz através da reflexão dos sujeitos determinados pelo ato de esperar.

Descobrimos que é fundamental que haja uma forma de organização mediante a qual esses grupos e movimentos melhor “ se armem” através da organização maior do saber que em seus corpos circula. Considero uma conquista esse trabalho metódico. Há um risco, em seguida. Nós decidimos por eles aqueles conteúdos que eles devem saber. Ocorre aí que nós impedimos suas (deles) práticas de conhecimento. Roubamos autonomia ao processo deles de saber aprender. E recebemos conteúdos que serão colocados sobre os corpos deles. Quando isso ocorre estamos reproduzindo a dominação sobre eles. Estaremos impondo nosso método de conhecimento por cima da inteligência deles. E fazemos pacotes (Freire, 1993, p. 26)

O saber da prática reside na experiência dos movimentos sociais qual compõe o campo da educação popular em suas multidimensões. As lutas populares podem partir da experiência cotidiana, da ação sindical, nas reivindicações sociais por moradia, comida, saneamento básico e dignidade humana, por isso a cultura popular advém da tradição oral, da fala indignada, da memória social que contrapõe a “cultura de ênfase gráfica (livresca)”. Tão logo, Freire (1993) observa a pedagogia popular para além de uma forma de intervenção no mundo, mas também com um modo “de fazer ciência” em diálogo com as realidades sociais emergentes, através dos seguintes conceitos:

- i) Conceituação processual: que evidencia a trajetória do pensamento indissociável com a curiosidade que o procede;
- ii) A assunção das múltiplas formas de organização do conhecimento. “Ou seja, há mais de um caminho para captar, e formular o saber, proposto pelos objetos, proposto pelas coisas e as relações que nos interpõem” (Freire, 1993, p. 16);
- iii) A criativa facilidade linguística. A linguagem como forma de abstração-reflexão precisa estar em contato com a prática popular. “Ou seja, o uso da linguagem já é ato de conhecimento na medida em que ela favorece ou distancia nossos mergulhos dentro das práticas da luta popular” (Freire, 1993, p. 16).

E em suas várias maneiras de coexistir entre movimentos e instituições na forma de uma prática educativa conjunta e comunitária, a educação popular pode desenvolver-se atrelada a uma cosmovisão africana que estabelece a (re)construção dos caminhos para a libertação, que por si é um processo contínuo.

Cosmovisão africana é uma visão de um mundo cheio de traços coloridos, é o conhecer de suas ancestralidades, um resgate ao amor aos elementos da natureza, é viver e sentir toda uma diversidade de cultura, política e educação negra. É entrar em um mundo sem preconceito, racismo e trocar vivências e ser um inserido, um antropólogo. Cosmovisão africana é desvendar, abrir uma cortina que esconde toda uma sociedade que existiu, que existe e mostrar tudo que formou e forma ela (Petit, 2018, p. 206).

A cosmovisão africana em dialogicidade com a pedagogia popular é o envolvimento da cultura, ancestralidade e educação com todos os espaços em que a comunidade africana ou afrodiásporica percorreu. “[...] é a ancestralidade deixada pelos antepassados representada na vida de todos aqueles que vivem em meio a cultura e ligados aos costumes que de uma forma ou de outra aparece entre nós” (Petit, 2018, p. 206). Assim, partindo desta percepção, pode-se

estabelecer algumas características fundamentais a formulação de uma pedagogia popular africana com base nos construtos de Petit (2018) e Freire (1979, 1993, 2011):

i) **A compreensão da utopia.** Observar que o sonho é possível, de outro modo, “Utopia fornece energia aquelas pessoas ou grupos que buscam transformar velhas repúblicas em cidades novamente conhecidas” (Freire, 1993, p. 43). A utopia proporciona ver o mundo como algo inacabado;

ii) **A conscientização como “método pedagógico de libertação”** atuando no despertar da capacidade criadora, se afirmando na forma de empenho para a observação crítica dos obstáculos. Para Paulo Freire (1979), ao conscientizar-se os sujeitos estabelecem barreiras contra a força do discurso de ódio fatalista neoliberal e reacionário, a conscientização é natural ao ser que se sabe inacabado, ou seja, uma exigência humana que pavimenta os caminhos para que a curiosidade epistemológica seja posta em prática. Conscientizar-se é se colocar criticamente na história, um teste de realidade concreta, que não deve ser confundido com o estar de frente para a realidade, pois se faz na ação que se tem sobre ela. A conscientização se constrói dentro da práxis, que nos provoca a admitir uma posição utópica diante do mundo (Freire, 2011);

iii) **O ensinar nesse entendimento indica uma tarefa não apenas embutida na aprendizagem** (Freire, 2011), e sim com um perfil próprio que dialoga com o ato de aprender em um processo que provoca no aprendiz a manifestação de sua curiosidade criadora. Assim, quanto mais se movimenta o exercício da criticidade ao aprender, mais se edifica e se desenvolve a curiosidade epistemológica fundamental ao conhecimento absoluto da realidade. O educador popular democrático/progressista tem o dever de instigar em sua prática o questionamento, a curiosidade e a insubmissão dos indivíduos;

iv) **O corpo como produtor de conhecimentos.** A corporeidade africana manifesta aspectos culturais, políticos e sociais que ao serem respeitados e evidenciados contribuem para o processo de construção do saber popular e emancipado;

v) **Tradição oral.** Reconhecimento das vivências, experiências, histórias e narrativas construídas por meio da oralidade;

vi) **Gênese da circularidade do ser inacabado.** Os indivíduos conscientes dessa condição, que não surge no isolamento, podem ir além dela, em um constante processo de busca, reconhecendo as condições políticas, econômicas e sociais que, por vezes, dificultam a tarefa de perceber e mudar o mundo, uma posição dos que insistem em não ser um objeto na história, mas construtores dela. A consciência do inacabamento torna as pessoas responsáveis,

“daí a eticidade de nossa presença no mundo” (Freire, 2011, p. 24). Circularidade se encontra no diálogo *ethos* presente no conceito de *ubuntu* com a movimentação dos seres, da memória, do tempo e as coisas (Petit, 2018).

vii) **A crítica do locus atribuído ao negro.** Para Petit (2018, p. 123), é “[...] a compreensão do lugar social historicamente atribuído ao negro, marcado pelo racismo estrutural, o que nos exige posturas de desconstrução do estigma forjado secularmente”.

viii) **Ancestralidade e comunidade.** Como valores fundantes das matrizes culturais africanas, a ancestralidade e a comunidade se movimentam em dialogicidade no cotidiano dos sujeitos que se observam como frutos dos saberes e conhecimentos gestados no passado e percursos da vida presente em direção a união, amorosidade e afeto exercidos entre corporeidades africanas e afrodiáspóricas em cinestesia com a condição de aquilombamento.

Portanto, ao propormos uma pedagogia popular africana alicerçamos a educação libertadora a uma epistemologia racialmente comprometida com as manifestações culturais, políticas, sociais e, por isso, populares, presentes na África Ocidental, resgatando o exercício dialético que Freire estabeleceu com o continente.

Bem, a nossa intenção ao trabalhar na África não era a de já chegar levando conosco, em nossas valises de mão, o nosso diagnóstico da realidade. Pelo contrário, o nosso papel era chegar lá e procurar compreender tanto quanto possível a realidade nova, com os nacionais, e com eles estudar a programação do trabalho. Isto implicava em que os nossos encontros, nesses países, não pudessem cingir-se apenas às equipes do Ministério da Educação, mas também encontros com os Ministérios de Saúde, de Planificação, de Agricultura, de Cultura, que nos dessem então uma visão global dos projetos de desenvolvimento do país, para que se pudesse, com os nacionais, tentar a inserção do programa de alfabetização na reconstrução nacional. (Freire, 2011, p. 35)

Os programas político-educacionais de Freire no continente africano não foram experimentados apenas nos países em que o professor pernambucano atuou diretamente, sua pedagogia libertadora, na forma de espírito condutor da revolução, auxiliou diversas lutas populares em África. Alguns dos movimentos mais expressivos do combate antiapartheid foram diretamente afetados pelo pensamento e método freireano. Em 1970, o Movimento Cristão Universitário da África do Sul (MCU) passa a construir práticas alfabetizadoras com base no emblemático livro “Pedagogia do oprimido” que a partir de então torna-se leitura base de alguns coletivos nacionais como a Organização de Estudantes da África do Sul (SASO<sup>81</sup>),

---

<sup>81</sup> Do inglês “South African Student Organisation”.

fundada em 1968 pelo jovem Steve Biko. Posteriormente, as instituições se unificam em nome do Movimento da Consciência Negra<sup>82</sup>. Logo,

Anne Hope, uma cristã radical de Joanesburgo e membra da Graal (Grail), uma organização de mulheres cristãs comprometida com “um mundo transformado em amor e justiça”, conheceu Freire na Universidade de Harvard, em Boston, em 1969, e depois novamente na Tanzânia. Após seu retorno à África do Sul em 1971, Biko pediu que ela trabalhasse com as lideranças da Saso por seis meses com os métodos participativos de Freire. Biko e quatorze outros ativistas foram formados em métodos freirianos em oficinas mensais. Bennie Khoapa, uma figura importante no BCM, lembrou que Paulo Freire “deixou uma impressão filosófica duradoura em Steve Biko (Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2020, p. 16).

O BCM com base na pedagogia do oprimido direciona a importância do protagonismo e identidade negra na luta antiapartheid. “O movimento inspirou-se diretamente em Freire conforme desenvolveu um processo constante de reflexão crítica como um projeto permanente de conscientização” (Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2020, p. 16).

**Figura 6** - Steve Biko (em pé) e os militantes da Organização de Estudantes da África do Sul



**Fonte:** Instituto Tricontinental de Pesquisa Social (2020, p. 17).

A organização promovia encontros, oficinas e articulava pesquisas para promoção da conscientização popular, segundo Barney Pityana:

Anne Hope coordenava o que essencialmente era uma formação em alfabetização, mas uma formação em alfabetização diferente, pois era o método Paulo Freire que realmente estava levando a experiência humana para o caminho da compreensão de conceitos. Era extraído da experiência e da

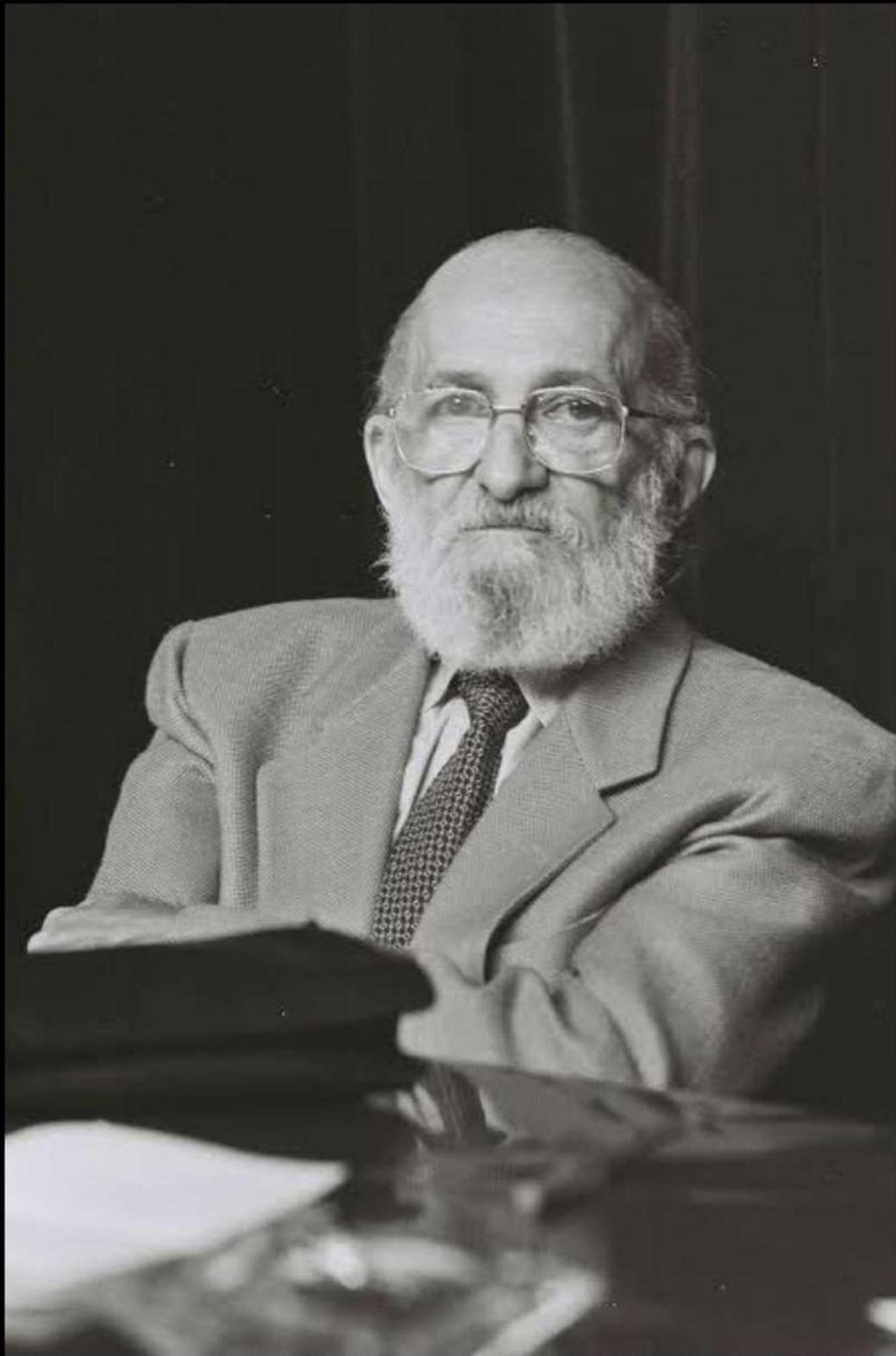
<sup>82</sup> Em inglês: The Black Consciousness Movement (BCM)

compreensão do cotidiano: quais os impactos que isso causa na mente, o aprendizado e a compreensão que tiveram.

Para alguns de nós, suspeito que foi a primeira vez que nos deparamos com Paulo Freire; para mim certamente foi, mas Steve, Steve Biko era uma pessoa que lia coisas muito diversas, muitas das coisas que ele sabia, nós não sabíamos. E assim, em suas leituras, ele se deparou com a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, e passou a aplicá-la em sua explicação do sistema opressor na África do Sul (Barney Pityana 2017 *apud* Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2020, p. 15)

É seguro afirmar que Hope e Biko fundaram a pedagogia popular africana inclinada na *práxis* freireana, construindo os sentidos da conscientização na luta antiapartheid, recriando os caminhos para libertação. Conscientizar-se é se colocar criticamente na história, um teste de realidade concreta, que não deve ser confundido com o estar de frente para a realidade, pois se faz na ação que se tem sobre ela. A conscientização se constrói dentro da *práxis*, que nos provoca a admitir uma posição utópica diante do mundo (Freire, 2011). A teoria e prática pedagógica em Freire se fundamentam na consciência libertadora, incluindo a inquietação que se anuncia na denúncia das múltiplas formas de estratificação e dominação social que alienam os indivíduos para que seu exercício curioso, metódico, rebelde e crítico da realidade que o interpela não ocorra.

E é na denúncia da tirania do opressor para o anúncio da mudança possível que as movimentações progressistas, populares contemporâneas em Guiné-Bissau, contra o autoritarismo neoliberal de um Estado liderado por uma minoria nacional privilegiada, procuram restabelecer sua força emancipadora que é o itinerário para uma pedagogia popular africana.



O pedagogo Paulo Freire em registro de 1994. Fonte: Acervo Paulo Freire, 2023.

## 8 RESPOSTAS AS CARTAS PEDAGÓGICAS: DIALOGANDO E APRENDENDO COM A PRÓPRIA HISTÓRIA

**Eu sou tudo e sou nada...**

Eu sou tudo e sou nada,  
Mas busco-me incessantemente,  
- Não me encontro!

Oh farrapos de nuvens, passarões não alados,  
levai-me convosco!  
Já não quero esta vida,  
quero ir nos espaços  
para onde não sei.

(Amílcar Cabral, 1983<sup>83</sup>)

---

<sup>83</sup> “Emergência da poesia em Amílcar Cabral” (30 poemas).. [recolhidos e organizados por Oswaldo Osório]. Coleção Dragoeiro. Praia: Edição Grafedito, 1983.

Como transformar o silêncio imposto pelo sectarismo neoliberal em linguagem e ação? Nos termos de Lorde (2019), mesmo podendo incorrer em variadas interpretações, as coisas precisam ser ditas, verbalizadas e compartilhadas, visto que a necropolítica estabelecida nas nações capitalistas favorece o momento em que o silêncio não pode ser mais rompido, a quietude definitiva é a morte que persegue incansavelmente os corpos negros, o silêncio não protege a negritude. Dentro das guerras que o mundo moderno empenha sobre aqueles que considera indignos da vida, luta-se contra as forças da morte. As vítimas das mazelas neocoloniais das economias neoliberalizantes precisam perder o medo das palavras e rejeitar a tirania, uma conduta de organização individual não está isenta de perigos, mas não há como ser inteiro se mantiver a recusa em falar como prática.

A mudez alimenta o medo “o medo do desprezo, da censura ou de algum julgamento, do reconhecimento, do desafio, da aniquilação. Mas, acima de tudo, penso que tememos a visibilidade sem qual não vivemos verdadeiramente” (Lorde, 2019, p. 51). Nas cidades, Estados e instituições, onde a neoliberalismo desenvolve a frequente manipulação de visões, a população pobre e descamisada é vista ao mesmo tempo que é invisibilizada e para sobreviver no jogo moderno, neocolonial-imperial, aprende-se a primeira regra fundamental: sua vida não faz parte dos planos (Lorde, 2019). Faz-se necessário firmar compromisso com o poder da linguagem e a capacidade de ressignificá-la, a transgressão que transforma o silêncio em prática e reação.

Mas o que é exatamente o ato de transgredir? Em uma pesquisa em dicionários de língua portuguesa, nota-se que o significado de “transgressão” não possui conotação positiva, isto é, em sua definição transgredir é um delito, violação, quebra de um mandamento, ordem ou lei. Todavia dentro dos diálogos pautados pelos movimentos e lutas sociais, a transgressão torna-se a forma pela qual homens, mulheres, adultos e crianças que diante da intervenção da conscientização contra as injustiças da soberania neoliberal, racista e patriarcal global, sobrepõem-se as normatizações impostas e em um ato de rebeldia crítica, quebram o *modus operandi* das opressões políticas, econômicas e sociais. “E, note-se, estas situações podem ocorrer em todos os campos da atividade humana. Sucedem em pequenas e grandes lutas, em muito diversas áreas” (Amorim; Cortesão, 2020, p. 03).

A *práxis* de Paulo Freire se apresenta como exemplo do exercício da transgressão como ferramenta política para desconstrução do campo epistêmico que fundamenta parte das ciências humanas, sua dissidência desafiou o *modus* de atuação e limites de outros múltiplos *locus* científicos (Amorim; Cortesão, 2020). Ainda corroborando com Cortesão (2017),

Profundamente comprometido com o [alívio do] sofrimento humano, imerso em lutas contra problemas que afetam grupos sociais oprimidos, Paulo Freire levou bem longe, intencional e explicitamente, várias transgressões às regras estabelecidas não só pelas ciências duras, mas também por uma organização social e política que sentia ser injusta. Esta situação veio aliás a contribuir para que a sua obra adquirisse uma extraordinária originalidade e atualidade (Cortesão, 2017, p. 138).

A transgressão facilitada pela pedagogia do oprimido incentiva o compartilhamento de narrativas e salienta a importância de uma prática educativa que parta das vivências socialmente constituídas e que busque, leia, estude e propague as palavras dos que clamam serem ouvidos. Isto posto, Paulo Freire ao conduzir sua educação como ação para emancipação, age,

[...] também transgressivamente, não se limitando a analisar e denunciar este problema. [Freire] identificou, imaginou e experimentou formas de contribuir para que, através de processos educativos, os próprios grupos oprimidos [despertassem, tomassem] consciência da opressão a que estão sujeitos e [desenvolvessem] a possibilidade de se lhes oporem, num processo para o qual adotou o termo de “conscientização” (Cortesão, 2017, p. 140).

A ação conscientizante em que a educação, compreensão e reflexão caminham lado a lado observando as realidades humanas coletivas e individuais, comporta o ato criador e recriador presente no exercício de educar em que a teoria e prática estão em constante dialogicidade, auxiliando a transição do senso comum para o senso crítico. Cumpre lembrar que o diálogo (Freire, 1992) é uma categoria imprescindível a *práxis* pedagógica libertadora, não podendo ser confundido como uma técnica utilizada para obter resultados e nem uma tática manipuladora da realidade, ao contrário, o diálogo é parte “da natureza histórica dos seres humanos”, uma postura indispensável aos sujeitos em diligência para a transformação.

De outro modo, “O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (Freire; Shor, 1986, p. 65). A dialogicidade surge das experiências da vida diária, partindo do concreto simples até uma percepção rigorosa da realidade, assim, sendo sensível a como as pessoas observam o mundo, pode-se caminhar em harmonia de frente para a leitura da palavra emancipada (Freire, 1986). E é em exercício da dialogicidade constituído pela denúncia, que estabelecemos contato com a narrativas de alguns homens e mulheres bissau-guineenses, que transgrediram as amarras (neo)coloniais e neoliberais, e que em maior ou menor grau identificam as heranças deixadas pelos construtos político-educacionais de Paulo Freire em seu país.

Com os olhares frente às denúncias das injustiças sócio-educacionais presentes no Estado bissau-guineense e o anúncio da possibilidade de transformação que nunca padece

diante de sociedades que transgrediram da luta por libertação contra o julgo do opressor<sup>84</sup>, conduzimos este capítulo final com as narrativas insurgentes dos filhos e filhas da revolução. “[...] a denúncia sem anúncio agudiza o sofrimento das pessoas oprimidas e contribui para reforçar o seu fatalismo, a incapacidade percebida de alterar a situação de opressão” (Amorim; Cortesão, 2020, p. 07).

### 8.1 A grandeza de um legado

Os construtos teóricos de Freire ultrapassaram as barreiras da normatização imposta pela pedagogia da sociedade burguesa, das ciências duras antidialógicas, desenvolvendo-se para além do solo latino americano, enraizando suas ideias ao longo dos anos, sempre diante da educação como prática de liberdade, percorrendo diversos espaços geográficos e campos de conhecimento que vão dos manguezais em Recife até as comunidades mais tradicionais do continente africano, “[...] fortalecendo teorias e práticas educacionais, bem como auxiliando reflexões não só de educadores mas também cientistas sociais, filósofos, antropólogos e outros profissionais” (Gadotti, 2001, p. 43).

A pedagogia freireana extrapola a concepção limitante que a evidencia apenas como um método alfabetizador, seu contexto se concretiza “na natureza profundamente radical de sua teoria e prática anticolonial e de seu discurso pós-colonial” (Giroux, 1993, p. 177), visto que se estabelece na leitura de mundo cuja a re-criação cultural do oprimido é essencial para a destruição dos aparelhos mantenedores da conjuntura das opressões sociais. Em concordância com Gadotti (2001), é possível afirmar que a consciência freireana é “produto existencial e histórico”.

Paulo Freire pode, ainda, ser interpretado pelo seu gosto de liberdade. Essa seria uma leitura libertária. Como muitos dos seus interpretes afirmam, a tese central da obra é a tese da *liberdade-libertação*. A liberdade é a categoria central de sua concepção educativa. A finalidade da educação será libertar-se da realidade opressiva e da injustiça (Gadotti, 2001, p. 56).

Seu legado para a história possui dimensões majestosas que talvez jamais possam ser catalogadas ou tipificadas, dada sua permeabilidade interdisciplinar nos múltiplos campos das ciências. Destarte, para responder as questões levantadas no segundo e terceiro objetivos específicos desse estudo, sendo elas: ii) Identificar que elementos da práxis político-

---

<sup>84</sup> Aqui faz-se referência aos capítulos antecessores que se constituíram como um exercício denunciativo das mazelas colônias até a anunciação do “que fazer” da prática popular e libertadora.

educacional de Paulo Freire permanecem na atualidade de Guiné-Bissau e iii) Sistematizar as percepções de agentes sociais, dirigentes de movimentos de libertação nacional e docentes locais, especialmente aqueles(as) que participaram do período de reestruturação do país, nosso exercício a seguir é compreender parte de suas contribuições diante das narrativas selecionadas.

A sistematização é feita através das técnicas de análise narrativa das entrevistas. Por isso, cientes da força do diálogo nós “não negamos a voz a ninguém, porque reconhecemos esse direito e esse dever de tantas instituições e pessoas, cada uma com seu jeito peculiar, dar a sua contribuição na continuidade da luta de Paulo Freire” (Gadotti, 2001, p. 43). Cumpre informar que algumas narrativas<sup>85</sup> possuíram uma carta direcionada a Paulo Freire, que, na forma de uma ideologia, permanece vivo e atuante na memória e *práxis* desses cidadãos.

Nessa direção, a partir das histórias compartilhadas, identificamos alguns elementos que constroem o tecido do legado de Freire em Guiné-Bissau, são eles: i) sua sensibilidade e paixão pelo ato de ensinar e aprender independente das condições materiais disponíveis; ii) o respeito às referências nacionais (proximidade com a obra de Amílcar Cabral); iii) a construção de uma pedagogia que viabiliza assunção e conscientização da própria história; iv) valorização da voz do oprimido e multiplicidade étnico-racial local e v) defesa da língua/linguagem ancestral; vi) a percepção que a consciência crítica não se constitui somente dentro das instituições fornecedoras de escolarização, mas na prática cotidiana pulsante nos becos, favelas, vielas e assentamentos, no ato comunitário das ocupações, no seio dos movimentos sociais e sindicais, na luta feminista e antirracista de mulheres, homens, jovens, idosos, crianças, pobres e descamisados.

A Narrativa da ambientalista Augusta Henrique enfatiza alguns desses elementos, em seu regresso a Guiné-Bissau em 1976, depois de concluir seus estudos em Lisboa, a ativista enfatiza que:

Eram tempos gloriosos, esses! Que bela e fantástica aventura era essa, a de participar na reconstrução de um país novinho em folha! Onde me aguardavam enormes desafios a vencer, dos quais os maiores eram o de me redescobrir e me reconstruir num novo contexto, o de saber encontrar as boas portas de entrada e me fazer aceitar pelos meus conterrâneos, fazer novos camaradas e novos amigos, abraçar novas lutas, conquistar o meu lugar nesta terra que era a minha por nascença e herança, e que eu abraçava com paixão.

Nesta busca, fui trabalhar para a Comissão Nacional de Coordenação de Alfabetização (CNCA) a convite do então Ministro da Educação, o Eng.º Mário Cabral, que conhecera nos tempos de estudante. E foi então, e foi ali,

---

<sup>85</sup> Alguns entrevistados optaram somente pelo compartilhamento de suas narrativas, não disponibilizando a carta enquanto um dos elementos solicitados pela pesquisa.

que conheci o Professor Paulo Freire e a sua companheira, a professora Elza Freire, em 1977. Paulo e Elza estavam numa visita de trabalho à Guiné-Bissau, enquanto membros da equipa do IDAC – Instituto da Ação Cultural – que prestava apoio político-pedagógico ao processo de alfabetização na Guiné-Bissau, desde 1975. O IDAC congregava quadros brasileiros com experiência em educação popular e que estavam então no exílio. Lembro aqui o Marcos Arruda, o Miguel e a Rosysca Darcy d’Oliveira e o José Barbosa, o meu querido Zézé, que de sindicalista perseguido pela ditadura militar, passou a educador popular exímio, e foi quem me iniciou na pedagogia e *práxis* emancipatórias do Professor Paulo Freire (Augusta, entrevista, 2023).

A *práxis* emancipadora apresentada à ativista ambiental se fez na audácia do diálogo como ferramenta formativa para educandos e educadores, que, nesta perceptiva, se completam no exercício criador do ensino e da aprendizagem. No formato de uma teoria e prática rigorosa, inventiva, recriadora e pragmática. A pedagogia popular e libertadora quer “que consideremos o valor de uma ideia perguntando o quanto ela importa. Quer que pensemos sobre a dialética dos fins e meios, sobre os mistérios do desespero e da esperança” (Macedo, 2011, p. 21). Augusta estava ansiosa para construir o futuro de seu país, junto a uma educação que parte das especificidades e subjetividades dos sujeitos subalternizados. Ela ressalta a cumplicidade de Freire e Elza Maia durante sua estadia na capital Bissau,

Paulo e Elza Freire eram uma espécie de Dois em Um, um Cara e outra Coroa de uma mesma moeda. Um casal adorável pela sua simplicidade, pelo amor compartilhado que transpareciam no seu olhar cheio de luz e de poesia. Era vê-los caminhando de mãos dadas, olhando para tudo e todos com olhar de menino, descobrindo, analisando, aprendendo, se encantando com tudo. Paulo sempre pródigo em reflexões e introspeções e Elza acompanhando-o carinhosamente e emprestando-lhe o seu olhar para as coisas mais prosaicas, mas essenciais para compreender e integrar o todo (Augusta, entrevista, 2023).

Ao observar a proximidade de Freire e Elza, a entrevistada corrobora com a concepção que atribui parte da excelência desenvolvida pela pedagogia libertadora à educadora pernambucana. Não há como falar de uma pedagogia de Paulo Freire sem evidenciarmos as contribuições da pedagogia de Elza Maia, sendo assim, “se há Paulo Freire, deverá haver Elza, mediada por outra, como seria Paulo Freire sem Elza ou ainda, Elza antes de Paulo Freire, mas sempre fundamentadas em Elza” (Spigolon, 2016, p. 30). Elza era professora alfabetizadora de algumas instituições de ensino na capital de Pernambuco, sua experiência e teoria na educação infantil foram transferidas e adaptadas por Freire para os Jovens e Adultos.

Contudo, não é incomum observar poucas referências à Elza entre os colaboradores para edificação e difusão do “método Paulo Freire”, mesmo sua presença sendo constante em diversos momentos cruciais para a construção da *práxis* emancipadora, ela enfatiza: “Fizemos

juntos, Paulo e eu, o trabalho de alfabetização. Fiquei com a parte metodológica, com a elaboração da coisa” (Elza Freire *apud* Costa, 1980, p. 203). A falta de reconhecimento de Elza, também referenciada como a educadora dos educadores (Spigolon, 2016), isto é, a mulher que conduziu Paulo Freire e sua equipe à compreensão dos estudos pedagógicos libertadores, pode ser explicada pela forte tradição patriarcalista ainda pulsante dentro do campo científico/acadêmico. Para Chassot (2004), não só a ciência, mas quase toda a produção intelectual identificada universalmente é predominantemente masculina. Ao reconhecer as ações de Elza, Augusta – enquanto mulher, professora e militante – exalta também seu legado.

A entrevistada preconiza um elemento emergente encontrado nas análises de outras narrativas (como se constata mais à frente), que é a **sensibilidade e paixão de Freire pelo ato de ensinar e aprender**,

Na Comissão Nacional de Coordenação da Alfabetização, todos falavam do Paulo com reverência e as suas missões eram objeto de preparação interna cuidada, de acolhimento caloroso e fraterno. O Zé Barbosa animava a equipa nacional, ajudando-nos a organizar as informações pertinentes, a preparar os encontros de avaliação dos progressos e de formação e superação que deveríamos ter com o Paulo... Era delicioso ouvir o Professor, que tinha o dom da palavra e sabia falar aos nossos jovens corações. O seu olhar era o espelho da sua alma, traduzia visão, compromisso, paz e profundo humanismo (Augusta, entrevista, 2023).

A teoria radical da alfabetização proposta por Freire e Elza é baseada na concepção de que os educadores e educadoras críticos também são primeiro educandos. Não é suficiente apenas aprender como educandos, mas com os educandos e seus microcosmos e percepções de mundo. Freire era um eterno aprendiz, sua sensibilidade para identificação e compreensão das diferenças e diversidades tornaram sua *práxis* um ato constante de humanização de si, do outro e do mundo. A paixão pela educação e sua contiguidade com o poder transformador das palavras, entendida como uma faculdade indispensável, não um hábito, a qual garante o “direito de tornar-se partícipe da decisão de transformar o mundo” contaminava todos ao seu redor (Freire, Macedo, 2011, p. 63).

A **construção de uma pedagogia que viabiliza assunção e conscientização da própria história** é outro subsídio que se destaca como parte do legado de Freire, Augusta compreende,

Paulo Freire passou a ser, juntamente com Amílcar Cabral, minha grande fonte de inspiração e uma das pessoas que mais influenciaram o meu pensamento e a minha ação, até hoje.

Não vou falar do pensamento de Paulo Freire (1978), porque o deve conhecer sobejamente, deverão ter lido escritos que ele deixou e muitos outros redigiram a seu propósito. Nem irei dissertar sobre o que o Paulo fez na Guiné-Bissau, pois ele mesmo o descreveu melhor que ninguém nas suas “Cartas à Guiné-Bissau”. Quero antes lembrar o seu legado: em mim, na Tiniguena, na nossa Guiné. E evocar as suas marcas nas nossas lutas de então e de hoje, porque sempre atuais, por um mundo mais justo e solidário.

Eu tinha abraçado com entusiasmo o desafio da Reconstrução Nacional do nosso país forjado numa guerra pela Independência que durou 12 anos. Cabral nos havia lançado o desafio de, com a Independência, construirmos juntos o Homem Novo de que o país carecia. E Paulo Freire retomava e impulsionava esse ideal na sua visão do papel da alfabetização e da educação popular. Enquanto a Elza nos ensinava como identificar palavras-chave, descodificá-las e voltar a juntá-las para formar frases com sentido e relevância para os alfabetizados, o Paulo nos ensinava a codificar e a descodificar a nossa realidade, defendia a importância do ato de ler, ler e escrever a nossa vida.

Esse é o maior legado que ficou em mim do Paulo Freire e que imprimi em toda a minha ação, ao nível pessoal, familiar, profissional, cívico. Educação para a transformação das nossas vidas e da nossa história individual e coletiva. Essa semente, plantada cedo no meu coração, germinou em mim, assim como em muitos jovens da minha geração que tiveram o privilégio de conhecer e aprender direta ou indiretamente com o Professor Paulo Freire. Entre eles, muitos jovens que participaram nas Brigadas de Alfabetização e animaram círculos de cultura abertos em todo o país (Augusta, entrevista, 2023).

A alfabetização no sentido proposto por Freire e referenciada por Augusta, desencadeia diversos mecanismos que precisam ser ativados para a transformação radical de comunidades e sociedades “cuja realidade injusta destrói a maior parte do povo” (Freire, Macedo, 2011, p. 03). Assim, o desempenho conscientizante presente na alfabetização acontece em sociedades onde os subalternizados se apropriam da própria história. Em Guiné-Bissau, a unidade de luta proposta por Amílcar Cabral suscitou a reafirmação de mentes e espíritos subjugados pelo imperialismo e colonização, premissa recuperada por Freire e sua equipe durante a reconstrução dos processos educacionais da localidade, que, como já evidenciado nos capítulos anteriores, o IDAC foi um grande aprendiz dos construtos e história de Cabral.

O legado de Paulo Freire na narrativa de Augusta possui dimensões pessoais (não indexadas), visto que houve uma redescoberta das relações de afeto, amor e compreensão em várias esferas de sua vida e dimensões político-sociais (indexadas), quando influenciada pelo espírito libertador, estabelece a criação de uma das maiores ONGs<sup>86</sup> do país que permanece atuando sobre o princípio emancipador germinado por Freire. A ativista ambiental faz alusão

---

<sup>86</sup> “Tiniguena – Esta Terra é Nossa! ONG guineense fundada em 1991 com a missão de “Promover um desenvolvimento participativo e durável, baseado na conservação dos recursos naturais e culturais e exercício pleno da cidadania”. Augusta Henriques foi membro fundador desta ONG e sua Secretária-geral de 1991 a 2013” (Augusta, 2023).

aos jovens daquele contexto que, assim como ela, tiveram a oportunidade de ensinar e aprender com o patrono da educação brasileira, entre eles está o atual chefe das forças armadas, Joaquim Filinto Silva Ferreira, que, durante o programa de Freire em Guiné, pôde compor a Comissão de Alfabetização Nacional e coordenar alguns círculos de cultura. O atual Major destaca,

Bom, depois da independência, no ano de 1975, o partido, digo partido porque era o partido de Estado, isto é, o governo, tinha o ministro de educação, o engenheiro Mário Cabral. O partido decidiu levar a cabo um programa da alfabetização no país, que era nas Forças Armadas e nos outros setores do governo, portanto, não sei se está a perceber, o grosso de militantes do PAIGC que vieram tinham uma preparação fraca e também uma larga maioria, sobretudo nas Forças Armadas, que não eram alfabetizados.

E está a falar de um Estado novo, onde era preciso criar incorporações de polícia, das Forças Armadas e nos outros setores públicos, e a questão que se colocava era como enquadrar, como reinserir os nossos camaradas nas funções civis, portanto, deixarem de ser militantes armados para serem funcionários públicos. Então criou-se ali um programa nas Forças Armadas piloto, para ver como é que funcionava, foi contactado o professor Paulo Freire, ele veio, eu tive o privilégio de ser um dos selecionados para receber o curso de formadores, portanto, o curso foi realizado numa das unidades militar (brigada mecanizada, o nome da unidade militar) (Joaquim, entrevista, 2023).

Joaquim destaca o contexto social e político controverso para qual Paulo Freire e Elza Maia foram apresentados, a Guiné-Bissau se reconstruía enquanto nação livre ao mesmo tempo que experimentava as responsabilidades dos novos momentos que não solicitavam apenas militares, mas homens e mulheres para organização e governança do Estado pós-colonização. A declaração de proclamação do Estado de Guiné-Bissau publicizada em 1963 reúne algumas predileções compreendidas como indispensáveis pelo partido e agora líderes do recém gestados, o PAIGC, são elas:

- i) O Estado bissau-guineense é uma república soberana, democrática, anti-imperialista e anti-coloniatista, tendo como missão primeira libertar totalmente a população de Guiné e Cabo Verde das amarras coloniais, viabilizando a unificação dos dois territórios que darão origem a uma pátria africana resistente e progressista;
- ii) O Estado bissau-guineense deve promover a expulsão de todo tipo de força e aparato colonial ainda presente na nova nação que se configura;
- iii) O Estado bissau-guineense com base no princípio da solidariedade, deve manter relações próximas e cordiais com todas as ex-colônias europeias do continente africano, estendendo sua fraternidade com os povos subalternizados da América Latina, Ásia e com os grupos Árabes nas ações contra o sionismo;

- iv) O Estado bissau-guineense como parte do continente africano luta pela unidade das nacionalidades locais com direito a dignidade, democracia, progresso político e econômico;
- v) O Estado bissau-guineense é responsável pelo desenvolvimento econômico do país “criando bases materiais para o progresso da cultura, da ciência e da técnica, com vistas à elevação constante do nível de vida social” (Relatório de proclamação do Estado de Guiné-Bissau, 1973).

Aqui, é possível observar que a reconstrução dos processos educativos do país não ganha destaque específico nos primeiros momentos pós-revolução, contudo, posteriormente, torna-se uma preocupação recorrente no recém-formado Estado. Joaquim pontua,

Recebemos o treinamento e a direção política das Forças Armadas, na altura chefiada pelo comandante Júlio César de Carvalho, mais conhecido por Julinho, que era o comissário político nacional das Forças Armadas, portanto, uma entidade militar encarregada da formação, que era acadêmica, que era política dos militares. Então o Julinho, na qualidade de comissária político para as Forças Armadas da Guiné-Bissau, criou um departamento que funcionava sob a direção do próprio, portanto, do comissário político nacional e o seu adjunto, que era também o brigadeiro José Nancasa e foi criada uma comissão de alfabetização, tanto uma comissão de jovens quadros, éramos seis, não me recordo dos nomes, portanto, tínhamos o William Mendes, Bernardo Pandopi, Dauda Bojão, eu mesmo, Joaquim Filinto, e uma coordenadora que também era especialista, formada pelo Paulo Freire (Joaquim, entrevista, 2023).

As Forças Armadas Nacionais, previamente, receberam apoio para sua formação educacional de Paulo Freire, para assim poder conduzir, pedagogicamente, outros educadores (ou animadores culturais como também eram chamados) para atuação no programa de alfabetização local, conduta detalhada pelo pedagogo pernambucano nas cartas enviadas à Guiné-Bissau, referenciadas nos capítulos anteriores. Joaquim relata como a experiência comportou-se no seio das Forças Nacionais, que eram responsáveis também por expandir o processo a outras zonas do país, continua,

[...] nós trabalhamos então como uma comissão, dávamos aulas, tanto alfabetizávamos e ao mesmo tempo nós éramos coordenadores a nível nacional, as forças armadas dividiram as zonas militares, tanto via leste, norte, sul, centro e outras unidades independentes, tanto cada um de nós, jovens militares alfabetizadores, éramos coordenadores de uma zona e havia uma coordenação nacional, que é a comissão, tanto nós tivemos que utilizar vários métodos e acabamos por ficar com aquele de trabalhar com palavras intimamente ligadas ao nosso setor: as Forças Armadas. Tínhamos as palavras

chaves como: arma, casernas e coisas ligadas à tropa para facilitar, sendo as palavras de uso diário nas unidades militares. O projeto tinha como objetivo levar os camaradas ao nível do ciclo preparatório, tanto o projeto começou e acabou em 1979 com a criação do “Liceu 23 de janeiro” que ainda funciona, depois mais tarde passou a funcionar sob a responsabilidade do Ministério da Educação. Tanto foram praticamente três anos de uma experiência que acho que nunca poderemos esquecer (Joaquim, entrevista, 2023).

O método apresentado por Joaquim são as palavras geradoras, escolhidas a partir do universo vocabular da comunidade afetada. Freire e Macedo (2011, p. 13) descrevem seu funcionamento nos círculos de cultura: “palavras geradoras” são organizadas em “fichas de descoberta”, uma espécie de quadro de vogais, um gerador de léxico feito por cada qual”. Por vezes as palavras produzidas por ele (o léxico) não possuem um sentido específico, outras já se apresentam com significado, entretanto, a questão primordial são os sons das letras que se relacionam entre si, representando um signo e um possível significado que está imbricado em cada traço desde o começo. Então chegamos a ação de codificar (o que se diz) e codificação (o que se quer dizer) conceitos que se relacionam de forma simultânea.

Logo, decodificar, isto é, “aprender a relação entre as letras e sons” também está interligada a decodificação que é a interpretação (Freire; Macedo, 2011, p. 13). Compreendendo a base das relações com as palavras que atravessaram os círculos de cultura, o entrevistado reflete sobre as heranças deixadas por Freire, Elza e sua equipe ao país,

Bem, o legado propriamente dito deixado pelo professor Paulo Ferreira ao meu país, eu diria no meu ponto de vista, depois de todos esses anos, é o método. O método de Paulo Freire permitiu alfabetizar as forças armadas, deram uma instrução às camaradas que não tinham conhecimento sobre, não tinham conhecimento acadêmico nenhum, e evitou-se, eu acho, praticamente a guerra civil que poderíamos estar depois da independência, dado o grande número de analfabetos. Estaria o país em condições de instabilidade permanente, não sei se está a ver, tanto era um grupo de homens, enfim, militares que estiveram durante 11 anos nas matas, e muitos deles nunca conheceram a cidade a não ser depois da independência, tanto o partido tinha que governar e só podia governar com forças armadas mais ou menos modernas, e as forças armadas modernas (alfabetizadas) significou criar condições para, no mínimo, a administração funcionasse.

Eu acho que a paz que se conseguiu da independência até o período da abertura política no meu país, permitiu, portanto, viver uma paz, um período de paz bastante longo, um período de estabilidade governativa, e até militarmente falando, porque os camaradas tiveram a oportunidade de, enfim, de academicamente, quer dizer, tiveram a oportunidade de ler, de saber escrever, de saber, acompanhar o programa do partido, do governo, tanto estando mais ou menos à altura dos acontecimentos, como se costuma dizer (Joaquim, entrevista, 2023).

A educação libertadora tem o poder de transfazer as pessoas, que, em sua tomada de consciência diante da percepção do inacabamento e condicionamento, transfiguram o mundo. O major Joaquim avulta esta posição em sua narrativa, ao alfabetizar-se os indivíduos compreendem sua identidade e lugar na história. A multiplicidade étnica presente na Guiné-Bissau foi amplamente considerada pelos construtos educacionais de Paulo Freire, gerando pertencimento a todos e todas que foram, em menor ou maior grau, afetados pelo programa de alfabetização que se multiplicou como força transformadora em vários setores da sociedade,

[...] se formos falar num quadro mais abrangente, tanto não só do setor da defesa e segurança, eu acho que da mesma forma que se conseguiu uma garantia da paz nas forças armadas. Também da nossa população em geral, permitiu uma certa coesão, só isso é algo. Portanto, a aplicação da alfabetização era algo novo. Não sei se sabe, mas o meu país tinha praticamente 90% da população analfabeta, não sei se tem essa ideia, portanto ver as pessoas, pessoas senhoras já de 30, 40 anos, homens de 50 escreverem, serem alfabetizados, criou uma certa esperança a nível nacional, portanto as pessoas começaram a pensar, afinal a colonização não nos deu nada, agora somos capazes de escrever, ler alguma coisa e como o ensino na altura era, para além do obrigatório, era também de graça, o Estado custeava até quarta classe, o ensino era gratuito, então a população em geral, sobretudo a camada feminina, tanto a nossa juventude e as nossas mulheres, puderam na altura livremente aprender a ler e a escrever, o que permitiu também a população compreender o programa do governo, as intenções do governo e terem na altura capacidade de participar no processo de desenvolvimento do país.

E tanto como eu disse, esta é a minha opinião depois de todos estes anos, eu diria que realmente o método, aliás o programa de alfabetização no meu país, sobretudo com esse método de Paulo Freire, muito fácil, então é um método acessível, deu um grande impulso aos projetos pós-independência do meu país, tanto na altura, liderado pelo partido que organizou e conduziu a luta armada de libertação e, como também governou o país durante duas décadas, antes do início do multipartidarismo” (Joaquim, entrevista, 2023).

A educação feminina na Guiné-Bissau imediatamente após a revolução era quase inexistente, visto que as escolas do campo criadas pelo PAIGC, em suma, eram para os homens e meninos que estavam sendo preparados para guerra anticolonial. Um grande destaque da fala de Joaquim é o fato de mulheres e meninas passarem a estudar com a chegada de Freire e Elza em Guiné, uma vez que sua pedagogia popular e libertadora garantia o amplo acesso a todos sem distinções de gênero, classe ou etnia. Outras dimensões da inclusão são enfatizadas pelo jovem escritor e pesquisador bissau-guineense, Leonel Vicente Mendes, qual destaca,

[...] a contribuição dele no processo de alfabetização de jovens e adultos em Guiné-Bissau, é falar de um projeto de construção de uma nação no qual a educação era tida como um dos pilares basilares nesse processo. Porque Paulo Freire, ele era admirador de Amílcar Cabral, né. Ele tinha sonho de conhecer

Cabral tanto que no seu livro “Carta de Guiné-Bissau”, expressou essa admiração que ele tinha para com Cabral, mas ele não teve a oportunidade de conhecer, porque Cabral foi assassinado em 20 de janeiro de 1973, ou seja, alguns meses antes da conquista da independência.

Mas, qualquer forma, falando da minha experiência com Paulo Freire, de certa forma, Paulo Freire e Amílcar Cabral, tipo, Amílcar Cabral é um dos teóricos que eu me inspiro muito. Na minha prática, nas minhas pesquisas, sabe? Eu procuro, assim, me inspirar em Cabral e Paulo Freire também, porque Paulo Freire, de certa forma, bebeu na fonte de Amílcar Cabral, entendeu? Aí, Paulo Freire, para mim, tem um papel muito importante. É muito importante, sobretudo, nesse processo de pensar uma educação mais libertadora, uma educação, assim, menos bancária, sabe? Então, eu procuro sempre relacionar, tipo, a contribuição dele ou a teoria dele com a minha realidade, eu acho que é um teórico muito importante para quem pensa a educação a partir de uma perspectiva, assim, pós-colonial ou decolonial. Então, ele, pra mim, tem bastante importância e também me influenciou. Ele me influenciou na minha forma de pensar, na minha forma, também, de compreender a educação como um processo, assim, de troca de saberes (Leonel, entrevista, 2023).

Um elemento muito persistente na narrativa de Leonel é a percepção do **respeito de Freire às referências nacionais (proximidade com a obra de Amílcar Cabral)**. Paulo sempre foi um grande entusiasta das obras e trajetória de Amílcar, ao ponto de conduzir um projeto em Guiné-Bissau que tinha como ponto final a escrita de uma bibliografia do líder da revolução, todavia, por falta de financiamento e tempo, o trabalho jamais pôde ser concluído, porém, algumas entrevistas realizadas pelo professor pernambucano estão disponíveis em seu acervo<sup>87</sup>. A assunção da *práxis* de Amílcar Cabral foi um dos pilares do programa de Alfabetização gerido em Guiné-Bissau, posto que “Amílcar Cabral foi um pensador que pôs seu pensamento em prática. Foi um pensador que li e reli muitas vezes e de quem sempre obtive novas perspectivas” (Freire; Macedo, 2011, p. 83).

E é exatamente ao realçar a proximidade, admiração e respeito de Freire por Cabral que podemos observar a dimensão de seu legado para vida de Leonel. O jovem pesquisador relembra a principal dificuldade encontrada por Freire durante o programa em Guiné, a língua portuguesa,

[...] só que uma das dificuldades que ele teve é a questão da língua, qual língua que seria realizada o processo de alfabetização, ele sugeriu que a alfabetização fosse realizada em língua Crioulo, que é a língua nacional de Guiné-Bissau, mas os governantes na altura recusaram a proposta ou ideia de Paulo Freire. Um dos argumentos é que essa língua, que é língua Crioula, na altura não tinha material suficiente, é uma língua também que não era sistematizada, não é? Entende? Então não tinha também materiais, assim, suficientes para poder

<sup>87</sup> Podem ser acessadas em: [acervo.paulofreire.org/collections/d1fdf32d-e8ec-4109-92fe-92969b65509d](https://acervo.paulofreire.org/collections/d1fdf32d-e8ec-4109-92fe-92969b65509d)

fazer o processo de campanha de alfabetização nessa língua (Leonel, entrevista, 2023).

Nota-se que o entrevistado possui a compreensão da problemática da língua atrelada a visão do ex-ministro Mário Cabral que sustentava o mesmo argumento, isto é, a falta de um sistema escrito, que, por seu turno, inviabilizou a construção dos processos alfabetizadores com base no Crioulo. Entretanto, Freire e Macedo (2011, p. 86) apresentam outro ponto de vista, evidenciando o Crioulo como “tão belo, rico e viável quanto o português”, afinal “Nenhuma expressão linguística ou língua já nasce pronta”. Tal visão de Leonel explica-se pela sua recente aproximação com a trajetória de Freire em seu país, de outro modo, por ter nascido muitos anos depois, seu contato com o programa de alfabetização se deu por intermédio de relatos, o escritor enfatiza que,

A influência do Paulo Freire, assim, no nosso país, eu posso dizer que, considerando o contexto da sua participação na altura, estávamos saindo de uma guerra, de uma luta anticolonial que durou 11 anos, o país estava se recompondo, né? Aí, tipo assim, a passagem dele também foi muito rápida, tanto que eu não sabia se ele tinha ido a Guiné-Bissau presencialmente. Tipo, muitas crianças assim não conhecem a história de Paulo Freire, porque, como você sabe, Guiné-Bissau também é um país que a história de universidade é muito recente, né? A partir de 2000 que surgiu a primeira universidade nesse país, então ainda não tem essas informações assim, do legado de Paulo Freire, muitas crianças não conhecem Paulo Freire (Leonel, entrevista, 2023).

A narrativa de Leonel sublinha a baixa permeabilidade dos construtos de Freire para os jovens que surgem na década seguinte à atuação do teórico em solo africano, contudo, não se trata apenas de uma questão etária, como nota o entrevistado, a falta de escolarização superior no país, acrescentada aos índices baixíssimos de conclusão do ensino básico sucateado a serviço da lógica do mercado (Cá, 2000), são fatores centrais para que o legado de Freire se concentre, de forma mais intensa, entre os mais velhos e partícipes das ações pedagógicas de 1975/79. Fenômeno que também pode ser entendido como uma das vertentes da colonialidade do saber (Mignolo, 2009). O mesmo acontece com outra jovem, a pedagoga Noemia Monteiro relata não ter tido proximidade com o pedagogo brasileiro antes de sua graduação,

Eu também tive pouco contato com a obra e experiência de Paulo Freire, ele me influenciou muito quando tive acesso ao ensino superior, mas antes não o conhecia, infelizmente (Noemia, entrevista, 2023).

O colonialismo é um mecanismo que atravessa todos os aspectos constituintes das produções de saberes que, de acordo com seu grau valorativo diante do mundo moderno,

pautado nos conhecimentos e experiências produzidas pelo norte capitalista, sua importância na dinâmica social é expandida à hegemonia e conduzido ao sul neocolonizado como um saber único, lógico e universal. Assim a colonialidade do saber é a dominação de padrões, que negligenciam os indivíduos que estão fora das normas estabelecidas pelo ocidente. Mignolo (2009) argumenta que o modo de vida eurocêntrico se mantém através do exercício da exclusividade epistêmica, assim o “fim” do colonialismo viabiliza a propagação da colonialidade do saber que por intermédio da negação epistêmica, constrói barreiras para o conhecimento e propagação de saberes não europeus, domiciliando “uma estrutura de pensamento em que os grupos dominados deveriam abandonar sua cultura e acatar a representante do que é concebido como progresso e civilização, a cultura moderna europeia” (Mignolo, 2009, p. 26).

Mesmo atravessado pelas políticas neoliberais epistemicidas, o legado de Paulo Freire, em forma de transgressão aos sistemas subalternizantes presentes em Guiné, preserva-se no ato de rebeldia daqueles que perseguem a emancipação, esse é o caso do estudante e pesquisador Sabino Tobana Intaquê.

Eu observo, na verdade, a pedagogia dialógica que o Paulo Freire trabalhou, a própria pedagogia libertadora, eu observo alguns frutos dessas contribuições de Paulo Freire, porque foi uma questão, por exemplo, nos anos atrás, o processo de ensino e aprendizagem era muito acarretado ao sistema colonial, entende? Ou seja, era muito normal um professor, no processo de ensino e aprendizagem, bater num estudante ou numa estudante, entende? Então hoje é uma realidade que se verifica pouco, entende? Uma realidade que se verifica pouco e que hoje se considera mais que o processo de ensino e aprendizagem pode não ser, ou seja, as palmatórias, neste caso, podem não fazer parte do processo de ensino e aprendizagem. Então, essa pedagogia dialógica, o diálogo e a construção do saber entre os alunos e professores vem perpassando o ambiente escolar na Guiné-Bissau (Sabino, entrevista, 2023).

Outros elementos destacados na fala do entrevistado sobre os construtos de Freire que ainda persistem como herança no país são **a valorização da voz do oprimido e da multiplicidade étnico-racial local**. Ele completa,

Eu vou começar com um pouco do que eu percebo na contemporaneidade sobre as contribuições de Paulo Freire na sociedade indígena. Eu acho que uma questão que eu percebo muito em relação à valorização das culturas, sabe? Hoje eu percebo que na sociedade guineense até um certo ponto, pode se verificar que o povo guineense está trabalhando a cada vez mais no que refere à própria valorização das culturas, sabe? Da língua, das religiões, assim como do contexto histórico do próprio país. As pessoas estão se interessando mais ainda. Eu acho que a sociedade guineense, na contemporaneidade, levando em consideração as contribuições de Paulo Freire, se percebe que o

seu... o que ele elencou no livro, as cartas para a Guiné-Bissau, está sendo vivenciado, não é? Muito embora pode ser que está sendo vivenciado de uma forma, não na sua íntegra, mas, atentamente, os acadêmicos, os estudantes consideram que a valorização da cultura, do contexto histórico e político da Guiné-Bissau, foi o que Paulo Freire deu para a nós, ou seja, que contribuiu para a Guiné-Bissau, está sendo vivenciada e a sua contribuição está sendo problematizada e vivenciada no seio do povo guineense (Sabino, entrevista, 2023).

Desta maneira, mesmo que alguns grupos mais jovens não tenham conhecimento do programa de alfabetização construído por Freire e por Elza, suas filosofias e ideologias resistem, mesmo com a insuficiência do atual governo no desenvolvimento democrático e popular do sistema educativo. A *práxis* freiriana é um patrimônio imaterial, uma ideia sistematizada pela concepção revolucionária, e ideias são resistentes ao tempo, ao sistema sectário e à política de morte de mentes e corpos, neoliberal e capitalista. Como o próprio evidenciou em sua despedida da secretaria de Educação da cidade de São Paulo: “Continuem contando comigo na construção de uma escola com outra “cara” mais alegre, fraterna e democrática... Continuarei junto de vocês, de outra forma. Vou ficar mais livre para assumir outro tipo de presença”. E, assim, tornou-se um legado (Gadotti, 2001).

Ainda sobre a contemporaneidade de Guiné-Bissau, o dirigente do PAIGC, Filomeno Pinto Cabral, denuncia o processo de apagamento da história e memória do país pelo atual governo de Umaro Sissoco Embaló, que é descrito como autoritário e líder de uma ditadura. Acrescenta Filomeno,

Na atual Guiné Bissau, estas autoridades não têm e não fazem nada que esteja em volto de Amílcar Cabral ou Paulo Freire. Basta recordar do discurso feito pelo atual presidente em Cabo Verde em que disse que Cabral não nasceu na Guiné-Bissau (Filomeno, entrevista, 2023).

Ao tentar afastar a cidadania bissau-guineense de Amílcar Cabral, Sissoco nega sua identidade nacional, propondo ressurgir o velho conflito entre guineenses e cabo-verdianos que inviabilizou a unificação das duas nações após a revolução. Separar Cabral de Guiné-Bissau também é uma forma de enfraquecer sua história e, paralelamente, a de Freire. Tem-se então uma das estruturas da colonialidade do ser, que, nos termos de Maldonado-Torres (2007), é uma ocorrência da agenda moderna global, onde sujeitos são subalternizados, degradando sua existência para esconder a permanência da neocolonização e seus desdobramentos. Como grande admirador de Cabral, o dirigente do PAIGC lamenta não ter tido a possibilidade de

conhecer Freire (que para ele é uma extensão de Cabral) quando esteve em seu país, contudo, sua importância é referenciada,

Na altura quando o Paulo Freire se encontrava aqui na Guiné-Bissau eu estava a estudar no Liceu se a memória não me falha, não conheci diretamente mas ouvi falar dele como uma pessoa que impulsionou e revolucionou o nosso sistema de ensino e que até agora muita gente que trabalhou com ele o admira (Filomeno, 2023).

O diálogo com Filomeno fez-se fundamental, em razão de ter crescido na Guiné-Bissau da década de 1970, mas não ocupou cargos no governo ou comissões, de outra maneira, era um cidadão comum, que mesmo distante pôde perceber a influência de Freire em sua terra natal. O mesmo caso não se repete com o também frequentador do Liceu quando adolescente, ex-ministro da educação e atual professor da Universidade Colinas de Boé, João José Silva Monteiro, mais conhecido como Huco Monteiro. O professor conta com muitos detalhes e certo entusiasmo suas vivências como animador cultural do programa de alfabetização nacional,

Tive esse privilégio. Foi uma sorte minha de estar no Liceu naquela altura e de pertencer a círculos próximos do movimento de libertação, que, enfim, tinha a desferido o golpe final no colonialismo português, assumindo o poder em toda a extensão da Guiné-Bissau. Foi assim que eu pertenci, era membro da juventude do partido, a *Juventude Africana Amílcar Cabral* e foi nessa qualidade que nós fomos sensibilizados, portanto, a dupla qualidade de aluno do Liceu, mas também militante do movimento juvenil revolucionário, portanto, a *Juventude Africana Amílcar Cabral*. Fomos sensibilizados para a campanha de alfabetização e educação sanitária. Eram duas campanhas em uma única, dois em um, como se diz hoje. A educação sanitária serviu como, digamos, o aspecto funcional da aprendizagem da leitura. Pois bem, eu fiz parte desse grupo.

O que é que eu posso recordar da minha experiência nesse grupo? Eu poderei dizer como é que tudo começou, como é que nós ficamos envolvidos. Estávamos nos primórdios anos da independência, ainda naquela azáfama libertadora e a nova direção do país, o novo governo e o partido que dirigiu a luta de libertação nacional faziam um monte de questionamentos em relação à juventude e em relação à escola colonial. Em relação à juventude, dizia-se que a juventude urbana era elitista, ociosa, que foi educada numa escola que não estava adaptada às necessidades do país, à cultura do país, à realidade do país. Portanto, novamente uma escola elitista, uma escola defasada da realidade produtiva do país, uma escola alienante. Portanto, das primeiras medidas que eles tomaram foi a organização de campos agro-políticos. Logo no primeiro ano da independência, portanto, estamos a falar de 1975, o partido entrou e tomou as redes do país em outubro de 1974, houve aulas nessa altura, haviam debates, isso é muito importante dizê-lo, haviam debates sobre se era necessário fechar aquela escola colonial, aquela escola elitista, aquela escola defasada, aquela escola alienante, fechá-la, no mesmo momento o Liceu, e mandar toda a gente para o campo (Huco, entrevista, 2023).

Huco pormenoriza de outro ângulo a mesma prática vivida por Joaquim, diferente do Major que foi parte integrante das Forças Armadas Nacionais, o atual professor da Universidade Colinas de Boé era um jovem militante e estudante do ensino liceal que nutria proximidades com o governo e a gana para contribuir com a construção de uma nação livre dos fetiches colonialistas. Alguns debates pulsantes nos primeiros anos do pós-revolução são apresentados, proporcionando-nos uma melhor compreensão do contexto político que pavimentou a experiência de Freire. Havia uma nítida cisão entre os povos do campo e a população urbana o que poderia favorecer uma tensão nacional como evidenciou a narrativa de Joaquim. A primeira medida tomada pelo governo foi a criação de campos agro-políticos para aproximar o eixo urbano das especificidades rurais, era necessário compreender o país para além da capital Bissau. Huco rememora o desenvolvimento da ação,

[...] a direção escolheu organizar campos agro-políticos durante as férias, houve dois campos agro-políticos, um campo em Bolama, Bolama foi a primeira capital da província, se podemos assim dizer, da Guiné, a segunda capital da Guiné, mas a primeira da província, e um outro campo agro-político próximo de Bissau. Em todos esses campos fazíamos duas coisas. Primeiro, era combater a ideia da separação do trabalho manual e do trabalho intelectual, e do desprezo que se desconfiava que nós, na aventura, tínhamos do trabalho manual, do trabalho campestre. Então fazíamos duas coisas. Em primeiro lugar, o envolvimento em trabalho agrícolas, tínhamos um campo agrícola que nós lavramos, que nós preparámos, que nós vedámos, andávamos todos os dias cerca de 10 quilômetros para chegar ao campo. Não era tanto necessário, mas era fazer parte, uma forma de combater a ociosidade. Ver como que os camponeses também, as dificuldades que eles passavam procurando longas distâncias para irem cumprir o trabalho agrícola.

Portanto, esse era um dos aspectos do trabalho agrícola, o trabalho manual agrícola, e o outro aspecto eram as aulas de formação política. Portanto, quando discutíamos os textos básicos do partido, alinhámos conjuntamente os discursos do camarada Amílcar Cabral, os textos do Seminário de Quadro de 1969, alguma introdução à filosofia marxista leninista, materialismo histórico e materialismo dialético, só a introdução, para mostrar que havia uma outra filosofia na vida, e também ao mesmo tempo para espalhar a rotura com a filosofia tradicional que se ensinava nas escolas, em que nós tínhamos sido educados. Portanto, começamos pelos campos agro-políticos. Logo a seguir aos campos agro-políticos, organizaram-se, digamos, uma formação, um curso de animadores que iam também formar outras pessoas, portanto, efeito multiplicador, buscar o efeito multiplicador, formar outros animadores atirando atenção para questões de saneamento básico, educação sanitária, como evitar certas doenças, aconselhar as populações para não dormir juntamente com o gado. Enfim, éramos formados naquela coisa (Huco, entrevista, 2023).

O lema unidade e luta proposto por Amílcar Cabral se materializa nas tentativas do Estado em letrar politicamente as cidades com os saberes e construtos do campo. Para Amílcar,

unidade era imprescindível, porém, a diversidade deveria ser amplamente considerada, ou seja, “o sentido de unidade que vemos no nosso princípio é o seguinte: quaisquer que sejam as diferenças que existem, é preciso ser um só, um conjunto, para realizar um dado objetivo”. (Cabral, 1976, p. 3). Logo, os campos agro-políticos ao mesmo tempo que forneciam a experiência da prática, proporcionavam uma construção teórico-ideológica. Por meio de formações, capacitavam os participantes a oferecer instruções formativas em seu eixo, seguidamente, alguns grupos participavam de cursos de alfabetização com base na pedagogia libertadora.

Freire (2011) relata as dificuldades da ação, e novamente a língua portuguesa é apresentada como o grande empecilho, assim percebeu-se que “nas zonas rurais, apesar do alto nível de interesse e de motivação dos alfabetizandos e dos animadores culturais, é a impossibilidade do aprendizado de uma língua estrangeira como se ela fosse nacional” (Freire; Macedo, 2011, p. 180). O professor relata seu contato com o curso e os impasses encontrados,

Curso de alfabetização na perspectiva de Paulo Freire, o chamado método de Paulo Freire. Portanto, os levantamentos prévios, para conhecer bem a situação, para podermos conduzir depois os debates, o diálogo com as pessoas que estivessem envolvidas em Círculos de Cultura, porque com base nesse diálogo que se constrói, digamos, a orientação pedagógica de cada e a escolha da palavra chave (geradora), a partir do qual se faz todo o trabalho de composição, formação de sílabas e construção da palavra. Portanto, foi assim que nós fomos envolvidos.

Com base nessa formação que se fez, criamos três grupos. Um grupo que vai trabalhar no norte do país, portanto, fundamentalmente na região do Cacheu, acima de Rio Mansoa, margem superior, margem direita de Rio Mansoa, e também na margem esquerda. Na margem direita fomos ao Sedengal, à Enguaré, são localidades próximas da fronteira com o Senegal, e na margem esquerda trabalhamos em Cacheu, mas sobretudo em Caliquice, porque havia um grupo, a determinação da localidade fazia-se em função da disponibilidade dos alunos dessa zona. Por exemplo, em Enguaré e Sedengal, havia uma vintena de estudantes, enfim, muito dinâmicos, muito, muito, muito dinâmicos. Eles é que levaram a equipe para essa localidade, e juntamente com eles é que nós vivemos os levantamentos, a identificação de pessoas que estavam interessadas, a sensibilização e a identificação de pessoas que estavam interessadas a participar em círculos da cultura.

Havia dois ou três círculos, um em Enguaré, um outro em Sedengal, e acho que um outro em Apíduo. Portanto, foram nessas localidades que se desenvolveram atividades de alfabetização. Eram envolvidas tanto mulheres como homens também, em função da sensibilidade daqueles grupos, da adesão ao projeto. Quer dizer que em todas as localidades, houve muita adesão e nós é que não tínhamos capacidade de resposta para as solicitações que eram colocadas em cima da mesa (Huco, entrevista, 2023).

A população estava disposta a aderir ao programa, contudo, haviam graves falhas organizacionais, naquele momento, vários adolescentes (entre eles Huco) sem experiência com processos educativos/formativos tinham a função de alfabetizar outras pessoas, mesmo que por vezes, também precisassem de acompanhamento pedagógico. De outra forma, o governo dos primeiros anos após a revolução pouco viabilizou a preparação docente. Freire, junto ao comissariado de educação, propôs pontos que deveriam ser considerados por todos os envolvidos no processo de alfabetização, tais como:

- i) A alfabetização de adultos deve ser encarada como um ato político, distanciando-se da aprendizagem de caráter mecânica;
- ii) A construção da leitura e da escrita em diálogo com as concepções políticas do PAIGC, em função da “compreensão crítica do contexto social a que os textos se referem; demanda a “leitura” da realidade através da análise da prática social dos alfabetizandos” (Freire; Macedo, 2011, p. 175);
- iii) O avanço da linguagem escrita em comunidades que se comunicam exclusivamente via oralidade, tal introdução facilitaria o processo alfabetizador.

Esses eram os campos de referências que coordenadores e animadores deveriam partir. Respeitando as dinâmicas locais, Huco relembra que as aulas eram dadas à noite, pois pela manhã e tarde os povos camponeses possuíam uma jornada intensa de trabalho,

O que era cansativo para esse pessoal, naturalmente, é cansativo, mas o grau de mobilização, o grau de, como é que eu diria, o entusiasmo que envolvia, digamos, as pessoas por terem, pela primeira vez, a oportunidade de saber ler e escrever, era grande demais e superava, digamos, a fadiga resultante de uma agenda muito carregada (Huco, entrevista, 2023).

Podemos identificar o surgimento de uma pedagogia da alternância em solo bissau-guineense, uma vez que os animadores se preocupavam com a realidade vivenciada cotidianamente por aquelas comunidades, levando algumas dessas especificidades para o ato alfabetizador, em outras palavras, se estabeleceu a dialogicidade entre os conhecimentos construídos no trabalho e no âmbito educativo. Ensaaiava-se o surgimento de uma pedagogia que “trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização” (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2004, p. 53).

O professor bissau-guineense interrompe o relato acerca das especificidades encontradas na construção do ato alfabetizador com os povos do campo e segue refletindo sobre as imensas dificuldades econômicas e estruturais atravessadas.

Portanto, só queria falar um pouco de algo que não ocorreu bem. Algo que não ocorreu bem foi que essa campanha, como podem ver, foi feita por voluntários, a maior parte, dos locais, filhos de localidades que eram escolhidas para fazer alfabetização, mas também voluntários de visão, nomeadamente a nível da coordenação e da supervisão. Quando digo voluntário, é voluntário mesmo 100%. Nós fomos lá porque estávamos mobilizados, fomos lá com os meios próprios. Portanto, você imagina jovens que saem de Bissau, ou seja, adolescentes que saem de Bissau, alguns de nós pela primeira vez e vão para o interior, chegam numa qualidade em que não conhecem ninguém, não há acolhimento nenhum oficial e até porque em algumas localidades fomos confrontados com uma imagem negativa que a administração local fazia desses jovens, éramos chamados de “bandidos que vinham de Bissau” para fazer a alfabetização. Eles (os líderes locais) nem compreendiam o que era a alfabetização, campanha da alfabetização, e que íamos sem meios e uns a querer depender da administração, depender da administração para quê? Guarida para dormir e alguma alimentação (Huco, entrevista, 2023).

Mais uma vez temos outra perspectiva que aprofunda o entendimento da narrativa conduzida por Major Joaquim, que pouco falou das dificuldades, mas admitiu que eram frequentes. Huco nos oferece os bastidores do programa de alfabetização, Freire orientou e simultaneamente também compreendia a experiência por cartas, suas visitas presenciais foram poucas, dada sua condição de saúde e financeira. “Não poderia pedir ao governo da Guiné-Bissau que financiasse meu projeto, em vista das enormes dificuldades financeiras enfrentadas por aquele país novo com a reconstrução de sua sociedade após a independência” (Freire; Macedo, 2011, p. 81).

O educador popular, algumas vezes, nas cartas pedagógicas direcionadas a Guiné-Bissau, demonstrou certo receio com o caminhar da experiência, uma preocupação acerca de como as coisas estavam sendo conduzidas pelo Estado e administração nacional. As complexidades evidenciadas por Huco pouco foram descritas por Freire e sua equipe nas obras ou entrevistas publicadas, que por estarem distantes (por conta de questões já descritas) não tinham a verdadeira proporção das incompatibilidades organizacionais.

Eu, por exemplo, nas localidades em que eu estive, lá na margem direita do rio Bansou, para Cedengali e Gorée. Fomos bem acolhidos pelo administrador, por sinal, era um administrador antigo funcionário colonial, que nos acolheu muito bem, deu-nos local para dormir, para estarmos, e tomávamos todas as afeições na casa dele. Não sei com o que orçamento, não

sei. Provavelmente a partilhar o orçamento que ele tinha para ele e sua família, o que é uma pena, infelizmente. Em contrapartida, na margem sul, a esquerda, o acolhimento não foi favorável. Eu lembro-me do primeiro choque que nós tivemos com o administrador de Cacheu. Ele próprio nos disse: “ah, vocês, bandidos de Bissau, chegam cá, assim, sem avisar ninguém, e como é que é agora?”

Portanto, nesse aspecto, fomos acolhidos pela população. Para a população, ou seja, fomos para a casa de familiares de colegas em Cacheu, que eram filhos daquela zona, que nos deram guarida e davam-nos de comer. Mas dar de comer, porque nós não tínhamos nenhum tostão no bolso, não é? Dava-nos de comer. Isso tornava a nossa estadia precária, porque dependíamos completamente da boa vontade das populações. E às vezes até, enfim, como eu disse, em meios que nós não conhecíamos, com dietas alimentares que nós não conhecíamos [...].

Os meus colegas levantavam de manhã muito cedo e iam a lavoura. Eu ficava em casa, a preparar os trabalhos, naturalmente, mas eles iam e só voltavam no final da tarde. Portanto, eu ficava todo esse tempo sem comer. Eu, menino em Bissau, comia praticamente todas as horas, já no interior ficava sem comer. E só comíamos depois de terminar as aulas de alfabetização. Bom, mas eu estava motivado, estava motivado (Huco, entrevista, 2023).

Diante de todas as instabilidades relatadas e por mais que enfrentassem o descrédito de chefias locais, a população subalternizada acreditava no método, queria ser alfabetizada, havia rebeldia, um anseio pela transformação, mesmo que as condições materiais não fossem favoráveis, construía-se com aqueles sujeitos a **percepção que a consciência crítica não se constitui somente dentro das instituições fornecedoras de escolarização**, mas na prática cotidiana pulsante nos becos, favelas, vielas e assentamentos, no ato comunitário das ocupações, no seio dos movimentos sociais e sindicais, na luta feminista e antirracista de mulheres, homens, jovens, idosos, crianças, pobres e descamisados.

É que nós queríamos, nós, eu estou a dizer, a nova classe política, a nova administração que venceu a guerra, queríamos rapidamente transformar o nosso país. Queríamos dar um salto qualitativo, mostrar que a independência era melhor do que o status colonial que tínhamos erradicado. Então, rapidamente, queríamos transformar este país, transformar também as escolas, fazer em pouco tempo aquilo que, durante os 500 anos do colonialismo, os portugueses não tinham feito. Portanto, logo na independência, colocava-se na agenda, portanto, a transformação substanciada numa ideia de reforma do ensino. Reforma do ensino, cuja dimensão principal na altura era a democratização. Democratização, ou seja, a abertura das escolas a todas as camadas sociais, sem ter em conta a posse, sem ter em conta as convicções filosóficas ou as origens étnicas, religiosas e outras. Portanto, era preciso abrir escolas. Foi nessa que todos os quartéis coloniais, a maior parte dos quartéis coloniais, foram transformadas, os quartéis foram transformados em escolas (Huco, entrevista, 2023).

A revolução dos processos educativos do país persistia em meio as dificuldades, o amor pela transformação (Cabral, 1976) movia as mentes e corpos daqueles jovens repletos de sonhos. O professor relembra com muito carinho seu contato com Freire,

Eu lembro de uma visita que nós fizemos com o camarada Paulo Freire, ao antigo quartel de uma localidade chamada CO, no norte do país, que foi transformado na escola de formação de professores, de reciclagem de professores da luta de liberação nacional. Você pode imaginar, os professores que davam aulas na luta de liberação nacional não tinham formação pedagógica. Eram pessoas mais instruídas, que eram mobilizadas, com um pouco de formação mais muito ao de leve, para poderem ministrar aulas aos alunos das escolas do mato. Portanto, chegar da independência, era preciso fazer a reciclagem desses professores. E isso fazia em CO. Eu fui a uma visita a CO, com o camarada Mário Cabral, que era o ministro da educação, e o camarada Paulo Freire, que era, digamos, uma das pessoas que mais influenciou a renovação pedagógica na Guiné. Portanto, ele tinha preparação pedagógica, já ocupou funções ministeriais no Estado de Pernambuco, trabalhou em Chile, depois era no Conselho Mundial das Igrejas, tinha muita experiência na área da educação que nos valeu enormemente aqui (Huco, entrevista, 2023).

Paulo Freire é descrito como o sujeito fundamental a todo processo de reconstrução educativa que o país enfrentava, sua experiência em outras localidades era amplamente conhecida por Mário Cabral, que na figura de admirador, baseou-se na filosofia freiriana no plano de democratização do acesso à escola. Huco segue,

Portanto, a ideia era transformar as escolas, primeiro democratizar a escola, em termos de acesso, mas também, em vez de termos só a escola de crianças, também a escola de adultos, reformar os programas de ensino, incluindo, por exemplo, o trabalho produtivo nas escolas, isso para combater o elitismo, e para emprestar a escola uma vocação produtiva e reconciliar a escola com os trabalhos, combater o desprezo que havia na educação das crianças em como era desprezível o trabalho manual. Portanto, foi o que aconteceu, foi assim que nós fomos devolvidos e foi assim que nós trabalhamos (Huco, entrevista, 2023).

Huco descortina um elemento presente nas últimas cartas que Freire encaminhou a Guiné, a percepção que o programa encarava muitos problemas administrativos por parte da administração central, que apesar de entusiasta não se debruçou completamente na efetivação da experiência, fornecendo poucos meios de manutenção dos voluntários que aos poucos acabavam desistindo. Freire chegou a indagar como estava o funcionamento do Conselho Nacional de Alfabetização criado durante sua visita presencial e recebe poucas ou quase nenhuma informação. Os momentos finais do livro são utilizados para relatar adversidades que

o programa precisaria superar, o teórico mais uma vez insiste em solicitar que algumas incoerências fossem reparadas. Aqui, tem-se o olhar e experiência de um cidadão bissau-guineense que presenciou a intimidade da campanha e corrobora com a percepção apresentadas nas cartas pelo pedagogo pernambucano,

[...] a campanha não correu muito bem. A campanha não correu muito bem por dois motivos. A campanha contou com uma forte mobilização a nível do Estado. Ou seja, a nível da presidência da República, o presidente Luís Cabral era fã número um da campanha. Ele recebeu várias vezes o camarada Paulo Freire. Eu acompanhei o camarada Paulo Freire e o camarada Mario Cabral para audiências com o presidente Luís Cabral. Eu era jovem, devia ter na altura 16 ou 17 anos, mas deram-me esse privilégio. Eu assisti ao encontro e foi sugerido e decidido a criação do Conselho Nacional da Alfabetização, mas eu queria apenas dizer que havia uma forte vontade política a nível do Estado. Entretanto, essa vontade política esmorecia à medida que íamos para as esferas mais periféricas do poder. Como já disse anteriormente, não tivemos o apoio que era necessário ter a nível dos administradores dos setores, a nível das aldeias, das autoridades nas aldeias. Não tivemos esse apoio. Apoio logístico, não tivemos. Apoio político, não tivemos. Só contávamos com o apoio dos populares. Alguns de nós, é como eu disse a campanha baseou-se no voluntariado dos alunos. Nós estivemos 2 meses e tal envolvidos na campanha. Findo esses 2 meses, todos nós voltámos para Bissau para virmos continuar as nossas aulas. As aulas, porque éramos alunos do Liceu. Portanto, abandonamos a população à sua sorte sem que tivessem consolidado as aquisições em termos de alfabetização. Alguns já estavam minimamente alfabetizados, mas precisavam de exercícios, precisavam de leituras, precisavam de acompanhamento (Huco, entrevista, 2023).

Muitos alfabetizandos, sem os animadores para auxiliá-los, pouco desenvolveram a etapa do pós-alfabetização que se faz na compreensão da palavra escrita, da linguagem e seus diálogos com o contexto social do falante, de quem lê e escreve, de outro modo, relação que se estabelece na leitura de mundo e a leitura da palavra, “Daí a necessidade que tem uma biblioteca popular centrada nesta linha se estimular a criação de horas de trabalho em grupo, em que se façam verdadeiros seminários de leitura, ora buscando o adentramento crítico no texto” (Freire, 2011, p. 20). Especificidades que nunca foram desenvolvidas em Guiné, não por culpa da desistência daqueles jovens que já haviam feito muito mais do que conseguiam sem as condições de infraestrutura necessárias, mas pela falta de compreensão da magnitude do programa pelo poder central. O professor guineense completa,

Ora, nós abandonámos e viemos para continuar os nossos estudos. Hoje, eu vivo isso com muito remorso, mas a culpa é da própria concepção daquele processo. A concepção daquele processo. Se calhar, devia haver mais acompanhamento por parte do poder central. E também, não sei, mas alguma coisa falhou a esse nível. Nós voltámos para as nossas atividades tradicionais,

fizemos uma campanha, ou seja, mas depois não houve continuidade. Isso gerou um mal-estar, inclusivamente entre nós os jovens e a administração central. Bom, mas, enfim, não havia nada a fazer. Nós não éramos funcionários, éramos apenas voluntários revolucionários, mas com os limites que a gente tinha. Esse é o primeiro aspecto (Huco, entrevista, 2023).

Huco narra este momento com muito pesar, ao ponto de se culpar pelas coisas que não ocorreram como deveriam. Como ele mesmo enfatiza, todos estavam motivados, todos acreditavam no poder transformador da pedagogia libertadora, mas sem um estado substancial para alimentação, transporte e estadia, com pouco apoio, o fim era irremediável. O professor africano também reconhece a dificuldade com a língua portuguesa como elementar a não conclusão do programa:

O outro aspecto é mais técnico e linguístico. Passado algum tempo, um ano depois das tentativas de alfabetização, chegou-se à conclusão de que havia lentidão por parte das populações, dos alfabetizados, na sua capacidade gerenciadora de vocabulários, de gestão de fonemas, gestão silábica e criação de novas palavras. Mas isso era normal. Hoje, quero não dizer que isso era normal. Porque, como bem resumiu isso, o camarada Paulo Freire, num artigo nas cartas à Guiné-Bissau, a cartas ao camarada Mário Cabral, mas também num artigo, numa entrevista que ele deu ao jornal *Lopinja*, onde ele dizia, rapidamente, esta verdade que nós não tínhamos presente. Ele dizia, o povo da Guiné não fala português, não canta em português, não soa em português, não faz as suas compras em português. O português tem uma utilização muito marginal nesta sociedade.

Eu vou mais longe dizendo que, até em certas reuniões magnas da administração pública, falava-se em Crioulo, não em português. A língua vernacular, a língua usada no dia a dia de Guiné-Bissau, eram as línguas, digamos, étnicas, e o Crioulo que fazia a vez da língua vernacular e trans-étnica. O português era a língua da administração, a língua de alguns funcionários e de algumas famílias mais evoluídas, mais assimiladas. Não era uma língua vulgar, e até hoje essa realidade ainda se verifica. Portanto, isso criou uma dificuldade enorme na apropriação e na reutilização da língua, do vocabulário. Não se conseguia enriquecer o vocabulário da escola, porque as populações não usavam essa língua portuguesa e não eram capazes de formar palavras em português, por mais que quisessem. Podiam eventualmente formar palavras em Crioulo, mas a alfabetização fazia sempre português (Huco, entrevista, 2023).

Rememoremos a questão linguística, Freire era enfático em defender o Crioulo como língua nacional, e a argumentação que observamos na narrativa de Leonel, quando se versa sobre a impossibilidade do dialeto pela falta de um sistema escrito, era amplamente rebatida pelo pedagogo brasileiro, para ele jamais deveriam inviabilizar a possibilidade do desenvolvimento do pertencimento linguístico, como testemunha-se nos capítulos anteriores. Em diálogo com o presidente Luís Cabral, Freire insiste: “Senhor Presidente, compreendo bem

que o senhor tenha dores de cabeça quando fala português por muito tempo. O fato é que sua estrutura mental não é portuguesa, embora o senhor fale português muito bem” (Freire; Macedo, 2011, p. 87). Huco compartilha pensamento semelhante e sintetiza:

[...] essas foram as dificuldades encontradas durante essa campanha que nós fizemos. Havia boa vontade, boa vontade do poder e da juventude, mas houve dois problemas fundamentais, três, mas dois fundamentais, houve um problema de esvaziamento, escassez da vontade política nos níveis periféricos, falta de acompanhamento dos jovens que tinham boa vontade. Por outro lado, questões técnicas, o facto de estarmos a ensinar, a ler e a escrever, as populações que não dominavam, que não falavam, que não utilizavam a língua que era ensinada. Havia uma terceira dificuldade para aquelas pessoas que já conseguiam vencer essas duas dificuldades e que já conseguiam falar alguma coisa do português, havia dificuldades naquilo que se chama pós-alfabetização, ou seja, a disponibilização de manuais e de oportunidades suficiente de leitura para que eles pudessem consolidar a aquisição feita durante o ato da alfabetização (Huco, entrevista, 2023).

Após contextualizar como se deu sua atuação no programa de alfabetização nacional, Huco reflete sobre as heranças de Paulo Freire em seu país, que mesmo após 50 anos segue presente e atuante em três dimensões/esferas políticas: institucional, educacional e linguística. Acerca do legado institucional o entrevistado avalia,

Eu ia começar por dizer que o legado de Paulo Freire, num sistema educativo de Guiné-Bissau, na educação de Guiné-Bissau, é visível e muito presente porque já passaram cerca de 50 anos. Desde que ele chegou a Bissau, porque que chegou em 1975 e a campanha que nós realizamos foi em 1976. Portanto, já passaram cerca de 50 anos. E esse legado ainda é visível. Eu ia dizer que Paulo Freire deixa dois tipos de legado. Três, eu diria até três tipos de legado. **O primeiro legado** tem a ver com a política pública, a inscrição da alfabetização na política pública de Guiné-Bissau. Antes da chegada de Paulo Freire, é verdade que, como eu já disse, durante a luta de libertação nacional, ou seja, a guerra da independência, seguindo as palavras de ordem de Amílcar Cabral, nós iniciámos algumas ações jurídicas de alfabetização dos combatentes. Mas, naturalmente, a tarefa principal era fazer a guerra, a alfabetização era feita em momentos de repouso do guerrilheiro, se podemos dizer assim. Não tem nada a ver com um processo sistematizado, inscrito no tempo, com um ritmo regular, com pessoas formadas em larga escala e que iam fazer esse trabalho. Portanto, na educação colonial, também não existia a preocupação com a alfabetização. Podemos concluir que se deve a chegada de Paulo Freire ao trabalho que ele desenvolveu no ceio do Ministério da Educação com o Governo da Guiné-Bissau, é quem anexou essa costela nas políticas públicas de Guiné-Bissau (Huco, entrevista, 2023).

As experiências político-institucionais anteriores de Freire na América Latina foram imprescindíveis para que ocorresse a conscientização do Estado de Guiné-Bissau para a

necessidade de sistematização da alfabetização, que passa a ser um dever do poder público, bem como o início da estruturação de escolas e espaços educativos, que, posteriormente, seriam sucateados ou descontinuados a partir do Golpe de 1980. O que nos leva a compreensão de mais um construto da pedagogia libertadora, **a renovação do sistema e ideologias educativas do país,**

**Um outro legado,** não menos importante, é a sua contribuição para a renovação, para o refrescar pedagógico da escola guineense. Nós tínhamos uma escola de tipo colonial, uma escola autoritária, uma escola em que os conteúdos eram determinados em Lisboa. Os conteúdos de todos os níveis de ensino eram determinados em Lisboa. Não tinham o respaldo da realidade social, da realidade cultural, da Guiné. Portanto, isso levou a que as pessoas dissessem, e é verdade que o ensino era alienante, alienante porque o conteúdo muito alheio a nossa realidade [...] E nem nos educava para estarmos adaptados na nossa sociedade como agentes de transformação. Portanto, com Paulo Freire, digamos, ele contribuiu para o renovar, a renovação pedagógica, o refrescar pedagógico da escola guineense. Primeiro, só um exemplo, nós aprendemos, para já, como disse anteriormente, a escola começa a fazer, digamos, o Ministério da Educação começa a preocupar-se com a alfabetização. E é “obrigado” a fazer a alfabetização (Huco, entrevista, 2023).

As heranças institucionais e educacionais mesclam-se no mesmo objetivo, estabelecer a destruição do ensino colonial para re-criar uma educação convergente ao ideal de revolução constituído por Amílcar Cabral e resgatado por Freire e governo nacional. Por fim, identifica-se o último elemento que também é posto como parte do seu trajeto, isto é, **a defesa da língua/linguagem ancestral.** Huco escancara a ousadia do pedagogo brasileiro em ir contra as ordenações do Estado ao defender a utilização do então dialeto Crioulo, ação pioneira que se comprovou factual pouco tempo depois.

**Mas o que agora Paulo concluiu** de maneira com muita propriedade, como ele sozinho sabia fazê-lo, com toda a simplicidade, mas muita propriedade, ele conclui que, visto que o universo vocabular para a construção de frases e de palavras era português, os participantes tinham dificuldades porque português não fazia parte do seu universo linguístico. Não era uma língua que lhe era familiar, não era uma língua usada todos os dias, não era uma língua que eles usavam para cantar, para as suas compras, para lidar com outras pessoas, para comunicar. Enfim, não fazia parte do seu dia-a-dia, portanto era uma incongruência o que se estava a praticar, tentar alfabetizar numa língua que os participantes não só não dominam, esse não é o problema, mas que não utilizam, não usam no dia-a-dia (Huco, entrevista, 2023).

Mesmo que o Estado não compartilhasse da mesma visão de Freire sobre a língua nacional, sua posição firme sobre a impossibilidade da descolonização de mentes e espíritos com a língua do colonizador, ganhou espaço no debate nacional,

Essa questão linguística foi levantada num artigo publicado no Nopincha, jornal de tiragem ampla, era o único jornal na época e começou a falar da possibilidade, o que já era algo muito avançado naquele período, começou a falar do recurso às línguas nacionais, precisamente o Crioulo, ou qualquer outra língua, mas o Crioulo, fundamentalmente, em primeiro lugar, depois passava-se a outras línguas, como língua do ensino, ou línguas instrumentais para o ensino. Isso, esse debate era uma quebra de tabu, porque nós herdamos do pensamento do próprio Amílcar Cabral, que o português era um dos maiores legados que os portugueses nos deixavam na Guiné, e os nossos governos se encorajaram, e muito bem, à aprendizagem da língua portuguesa, só que um pouco de dogmatismo, porque não tinha em conta a própria realidade do país. Sim, português, muito bem, mas não se pode levar a uma campanha de alfabetização para as populações que não dominem essa língua, que nunca ouviram falar essa língua, que não utilizam essa língua, para eles poderem dominar a escrita e a fala em português (Huco, entrevista, 2023).

O professor bissau-guineense conclui,

Novamente, a questão não se tratava de ensinar a ler e escrever uma língua que já é falada por uma população, tal como teria acontecido em outras partes. É era um processo, o processo tinha que ser, de ensinar a língua portuguesa aos populares e, ao mesmo tempo, depois, ensinar também a ler e a escrever. Portanto, havia essa incongruência, e, a partir de então, houve um amplo debate sobre o ensino, a língua ensino e o ensino das línguas nacionais, como forma de democratizar o ensino e de valorização da cultura local também (Huco, entrevista, 2023).

Pode-se avaliar a influência do golpe de 1980 nas histórias compartilhadas dos mais jovens, nascidos depois dos momentos de instabilidade política na Guiné-Bissau. A inserção do neoliberalismo, facilitou a multiplicação de fenômenos neocoloniais do mundo moderno como colonialidade do saber, o colonialismo indício e o epistemicídio como ferramenta de destruição dos saberes e experiências constituídos pelos pedagogos da emancipação, fenômenos responsáveis pelo apagamento de parte da memória revolucionária nacional, assim como Amílcar Cabral, Paulo Freire possui baixa permeabilidade entre os sujeitos mais jovens, vítimas a mais tempo das novas formas de assimilação imperial, contudo, se pode perceber a pedagogia libertadora no cotidiano das camadas populares, nos movimentos sociais, sindicais e estudantis, por mais que não se saiba da onde o espírito da rebeldia e da perseverança da luta por uma nova revolução venha.

As narrativas apresentadas convergem no mesmo sentido, Paulo Freire transformou vidas, histórias, caminhos e trajetórias no continente africano que jamais voltarão à ingenuidade acrítica atravessada por uma educação colonial. Os enredos levantados mostram os meandros da experiência bissau-guineense, que não foi coesa ou linear, mas em seus altos e baixos formou

e transformou sujeitos que hoje auxiliam outros no processo de assunção da própria realidade. Aonde houver alguém que clame pela emancipação, a revolução é possível.

A seguir conheceremos as cartas ao legado de Paulo Freire enviadas por alguns dos camaradas que, gentilmente e amorosamente, contribuíram com nossa pesquisa.



Augusta Henriques em sua casa em Bissau, 2015. Fonte: Adriano Miranda (Acervo público de Portugal), 2015.

## 9 CARTAS DE GUINÉ-BISSAU: REGISTROS DE UMA EXPERIÊNCIA AINDA EM PROCESSO

### (Poemas da juventude)

Eu lembro-me ainda dos tempos antigos,  
Dos tempos sem nome, só teus e só teus ...  
Em que eras um homem de poucos amigos,  
Metido contigo, contigo e com Deus ...

Outro homem és hoje - e outro serás,  
Bem forte na luta, em prol dos Humanos.  
Na luta da vida - eu sei - vencerás,  
Num Mundo de todos, sem Mal e sem danos.

(Amílcar Cabral, 1983)<sup>88</sup>

---

<sup>88</sup> “Emergência da poesia em Amílcar Cabral” (30 poemas).. [recolhidos e organizados por Oswaldo Osório]. Coleção Dragoeiro. Praia: Edição Grafedito, 1983.

Neste momento, o exercício de escrita canônica, nos moldes do “momento cartesiano” (Foucault, 2011), sugeriria que as cartas passassem por uma análise criteriosa, visto que, diante desta lógica, essas vozes precisariam do brio da academia e suas epistemologias eurocentradas para alçarem o *status* de construtos teóricos em um processo dissertativo. Contudo, esta pesquisa não estaria alinhada as ideias, práticas e ensinamentos do maior educador de todos os tempos, se ousasse “emparedar” as falas dos corpos e corpos negros co-construtores desse estudo.

O emparedamento<sup>89</sup> enquanto signo corrobora com a política de silenciamento de narrativas insurgentes, ao mesmo tempo que nos direciona a compreensão da descolonização do *modus* de construção de autoria negra, se o direito da escrita foi conquistado a duras penas, agora precisamos garantir o direito de perceber e contar a nossa própria história sem os intermediadores do sectarismo acadêmico responsáveis por dizer o que é ou não ciência. As cartas apresentam, de forma não proposital, a dimensão da escrevivência, isto é, a força poética que fixa o realismo cotidiano na condição social, no corpo e na experiência,

O primeiro elemento, o corpo, reporta à dimensão subjetiva do existir negro, arquivado na pele e na luta constante por afirmação e reversão de estereótipos. A representação do corpo funciona com ato sintomático de resistência e arquivo de impressões que a vida confere. O segundo elemento, a condição, aponta para um processo anunciativo fraterno e compreensivo [...] A experiência, por sua vez, funciona tanto como um recurso estético quanto de construção da retórica [...] (Oliveira, 2009, p. 8).

Portanto, se revela uma cosmovisão que abre caminhos para retomar a soberania da escrita negra deslegitimada, repleta de uma pedagogia emancipatória para os esfarrapados do mundo, que se redescobrem com suas histórias, narrativas, desobediências epistêmicas e vivências descolonizadas, de outro modo, “Ao abolir tais hierarquias pelos manejos outros da própria linguagem, convoca a todos nós a estender tal operação insubmissa para outras esferas de nossa existência” (Borges, 2020, p. 204). Aqui, pedimos licença ao *ethos* científico ocidental e apresentamos, sem interferências outras, as cartas de Guiné-Bissau a Paulo Freire.

---

<sup>89</sup> “Emparedamento é um signo herdeiro do célebre poema em prosa “O emparedado”, de Cruz e Sousa, publicado em seu livro póstumo *Evocações*, de 1898. Este texto é formulado como um intenso protesto contra as teorias raciais do final do século XIX e o racismo contra o negro e, nele, a voz do enunciador clama angustiado pela esperança de um dia experimentar efetivamente a liberdade” (Miranda, 2022, p. 04).

22 de novembro de 2023

Caro Paulo Freire,

Seus ensinamentos acompanharam-me toda a minha vida, ajudaram-me a sonhar alto com a minha terra, a espalhar o sonho e a vontade de partilhar do sonho coletivo de fazer da nossa terra um lugar bom onde viver. O sonho de Amílcar Cabral, que você tão bem soube interpretar e promover junto dos mais jovens em particular. Tiniguena, foi e é um desses sonhos partilhados.

Tiniguena significa em Cassanga **"Esta Terra é Nossa!"**. Cassanga é o nome do povo e da língua de um grupo étnico do Norte da Guiné-Bissau, que está hoje em via de extinção. Quando trabalhava na Comissão Nacional de Coordenação da Alfabetização, eu coordenava as suas atividades na região de Cacheu, onde se situa Sedengal, uma das duas tabancas povoadas pelos Cassangas. Os seus fundadores tinham-lhe dado o nome de "Tiniguena", que com o tempo, evoluiu para Sedengal. Ali realizamos uma das experiências mais inovadoras de educação popular de então, com base num processo de educação através da produção, com uma horta coletiva, e da animação sociocultural que nos levou a montar a primeira peça de teatro popular da Guiné-Bissau do pós-independência.

Com o apoio de um jovem artista do meu bairro, conhecedor da cultura popular guineense, organizámos um teatro que contava a história da tabanca e para isso, mobilizava toda a comunidade que nela participava, escrevendo e narrando a sua história comum. Montada a peça, ela nunca seria representada até ao fim, porque de tão real e próxima que era, terminou com a interferência do público que queria também contar a sua versão da história, não deixando o último ato chegar ao fim...

Até hoje me emociono ao me lembrar de Sedengal, da sua horta coletiva e do seu teatro inacabado, como inacabada é a vida... E esse jovem viria a ser mais tarde o meu marido, pai dos meus 2 filhos, sendo que a nossa primeira teria o nome da nossa amiga Fancení que tão bem nos acolhera e cuidara de nós aquando da nossa estadia em Sedengal. Com esse jovem e outros que frequentávamos na nossa militância pela Reconstrução Nacional, vivemos o sonho de uma Guiné-Bissau sem barreiras sociais e económicas, onde construir o Homem Novo e a Mulher Nova, que nós aspirávamos vir a ser. Então, como vê, na minha vida, tudo tem a ver com o você e os seus ensinamentos!

Com o tempo, esse projeto de Homem Novo foi degradando, até virar caricatura, como o meu casamento, que acabou em divórcio. Muito mais fácil de sarar foi essa ferida, do que a chaga que ficou na nossa sociedade. Essa, ainda estamos lidando com ela. Ainda estamos lidando com a dor e a frustração que isso provocou em muitos. Nós fizemos a nossa parte, ainda que nem sempre com a força da crença e a perseverança que nos exigia os tempos de menor esperança que seguiram aos “Tempos Primeiros da Reconstrução”, no dizer dos nossos jovens poetas. Como manter acesa a esperança numa sociedade que sonhou alto, atingiu os píncaros da sua história coletiva e que, se foi depois degradando, até perder confiança em si, perder a autoestima e se demitir (ou quase), da sua responsabilidade pelo seu futuro?

Aquí também, você contribuiu a ler e a reescrever a nossa história coletiva. Uma nova geração emerge, sedenta de referências positivas, de um novo olhar sobre a sua história coletiva e uma nova forma de conduzir os destinos da nação que partilhamos, uma juventude sedenta de Esperança. Por isso, investimos na Tiniguena em semear nessa nova geração aquilo que Cabral e Freire haviam semeado nos nossos corações: o amor pela nossa terra, a vontade de sonhar com ela e a elevar alto, a crença num futuro de paz e de bem-estar partilhado, construído pelos seus melhores filhos. Por isso a Tiniguena apostou na designada “Geração Nova da Tiniguena”, da qual faz parte o atual Diretor da Tiniguena, assim como muitos outros jovens que estão presentemente espalhados pelo mundo disseminando os valores que aprenderam nessa escola de vida.

Hoje, os nossos jovens estão na luta em várias frentes, em vários domínios, nas questões ambientais, de cidadania, do desenvolvimento participativo, da valorização dos produtos e saber local, da alimentação, saúde e nutrição, da promoção da igualdade do género e maior justiça social... Os nossos jovens lutam hoje, como o fizemos no passado, pelos seus sonhos e pelo direito de brigarem para fazerem desta terra, a sua! Para inspirar e alimentar as causas abraçadas, voltam a procurar e estão a redescobrir Cabral e Paulo Freire, mas com um novo olhar, resgatando a essência da sua filosofia, para com ela construírem novas utopias.

Ativista Ambiental

Augusta Henriques

08 de agosto de 2023

Para Paulo Freire,

A primeira coisa que eu quero falar é gratidão por tudo que tem feito-me, pelo esforço que tentou fazer no sentido de implementar um propósito educativo de alfabetização revolucionária, valorizando as línguas locais, sobretudo língua Crioulo, que era propósito seu. Você queria que a alfabetização fosse realizada nessa língua. Eu diria gratidão, porque você esforçou bastante, não só também, tem outro ponto que é interessante, porque também queria conviver com os guerreiros que libertaram o país do jogo colonial, queria também compartilhar a experiência com os nossos antigos combatentes, nossos soldados, que participaram do processo de luta de libertação nacional, porque como não teve a oportunidade de conviver com Amílcar Cabral, de conhecer Amílcar Cabral.

Aproveitou também aquela ocasião para poder trocar a sua experiência com lideranças, que estiveram na frente, na linha de frente durante a luta, tanto que aprendeu muito com esses, com aqueles soldados, com aquelas lideranças militares que participaram no processo de luta pela independência do país.

Escritor e professor

Leonel Vicente

14 de Agosto de 2023

Paulo Freire,

Acredito que as contribuições, ou seja, as cartas, essas cartas remetiam a um entendimento de alfabetização de jovens adultos na Guiné-Bissau. Eu vejo que suas cartas foram tão cruciais e importantes no que dizem respeito a esse processo, de alfabetização de jovens e adultos, principalmente em um país como a Guiné-Bissau, um país que foi colonizado por Portugal, um país com uma diversidade étnica muito grande, um país com grupos étnicos que têm suas línguas e suas culturas e por aí vai. Você pensou a alfabetização de um povo com diversidade étnica e linguística, as suas cartas possibilitaram um entendimento do que seria alfabetizar as pessoas, no caso jovens e adultos, de diferentes grupos linguísticos e ainda com a predominância da língua portuguesa ou de uma institucionalização do português, da língua portuguesa como uma língua do ensino.

Hoje poderíamos pensar, ou seja, eu penso que as suas contribuições possibilitaram muito essa abertura. Eu mando essa carta neste aspecto em relação a suas contribuições, no livro "Cartas à Guiné-Bissau", nas cartas enviadas para a Guiné-Bissau, acredito que as suas contribuições foram fundamentais, e hoje em dia essas cartas devem ser lidas, devem ser relidas, devem ser seguidas, já tem um certo ponto para que possamos pensar uma alternativa da alfabetização de jovens e adultos no país.

Então deveríamos pensar, ou seja, no país se deve pensar uma alternativa da inclusão de outras línguas para a alfabetização de jovens e adultos, ou seja, levando em consideração o próprio meio onde se insere as escolas, utilizando as línguas locais para possibilitar uma maior aderência, possibilitar a inserção dessas línguas no processo de alfabetização de jovens e adultos, levando em consideração a diversidade linguísticas que existe no país. Eu friso que as suas contribuições ajudaram bastante a pensar a alfabetização de jovens e adultos no país. Muito embora hoje eles carecem de uma, principalmente, da infraestrutura escolar, carecem de um sistema de educação que reflete a crítica à razão colonial, neste caso. Então suas contribuições ainda existem. Embora deveriam ser mais problematizadas e mais elevadas em contas no processo de alfabetização de jovens e adultos no país. E eu entendo também que se deve, o Estado guineense, deve pensar a forma de alfabetização de jovens e

adultos, como eu já referi, levando em consideração as línguas locais, a construção de novas infraestruturas, e a possibilidade de inserção dos conteúdos e das línguas locais no processo de ensino e aprendizagem, e no processo da própria alfabetização.

Você tem até hoje um significado muito importante. Acredito que continuará tendo um significado.

Pesquisador,  
Sabino Intaquê

01 de setembro de 2023

Senhor,

Quem dera que você estivesse vivo, e eu pudesse conversar com você, o abraçaria, agradeceria por tanto que doou ao meu povo naquela época, era preciso, assim como hoje. Contudo, não apenas o diria que sinto muito por seu esforço não ter surtido grande efeito, assim como o Amílcar Cabral almejava, ainda precisamos de você, mais do que nunca, precisamos da educação libertadora para libertar a mente de muito dos nossos que ainda permanece colonizada, infelizmente!

Tem sido desafiador enfrentar o neocolonialismo nas sociedades africanas. As lutas recentes, as revoluções por vias de golpe de Estado, em alguns países, tem nos animado um pouco, nasce, em nós, a esperança de, é dessa vez que estaremos livres dos brancos, colonialistas, opressores, porque o novo modelo da opressão usada por eles, talvez seja mais dolorosa do que o da época colonial. Naquela época, durante a luta de libertação havia uma educação (conteúdos) que despertava a mente do povo oprimido, atualmente não existem estes no nosso currículo, a educação não está a ser levada à sério como havia sido levada e priorizada.

Amílcar Cabral temia em nós, a colonização mental, por isso confiou o Freire para ajudar nos a libertar a mente. Todavia, nossos governantes atuais tornaram-se aliados do neocolonialismo, o povo busca se libertar sozinho e ainda é impedido por altos dirigentes políticos, que junto com os ocidentais, beneficiam deste monstro do novo modelo colonial. O neocolonialismo perpetuou profundamente a mente do meu povo.

Senhor Paulo Freire, a Educação guineense ainda deixa muito a desejar.

Sinto muito.

Pedagoga,

Noemía Montêiro

30 de julho de 2023

Camarada Paulo Freire e Amílcar Cabral,

É uma carta de pedido de desculpas. Solicito a compreensão de vocês. Porque nós não conseguimos realizar o sonho, nós não conseguimos materializar o prometido durante a luta de libertação nacional, luta na independência. Contrariamente ao que nós pensávamos e aos exemplos que nós conhecemos, de erradicação do analfabetismo durante um ano, num ápice de um ano, em Cuba e a alfabetização de milhares de trabalhadores pelo camarada Paulo Freire, em Pernambuco. Aqui na Guiné, infelizmente, não conseguimos. Confesso também que afinal não é fácil. Nem sempre o que nós sonhamos, o que queremos fazer e até temos vontade de fazer, é fácil de se realizar.

A campanha de alfabetização exige um nível muito elevado de vontade política, exige uma agenda transformadora, exige muito comprometimento dos poderes públicos, portanto as autoridades, com a política pública eleita. E esse compromisso deve-se traduzir em três dimensões, basicamente. Uma boa planificação, montar uma equipa. Primeiro, montar uma equipa e que essa equipa tenha uma boa planificação, um plano com objetivos claros e metas a atingir também claros, as metas claras. E os meios disponíveis para se levar a cabo o projeto, as responsabilidades repartidas, responsabilidades macro, por exemplo, entre o que o governo faz, o que as autoridades regionais fazem, o que aquela equipa em carrega de fazer a campanha vai fazer. E da própria equipa também uma boa e clara distribuição de tarefas e de responsabilidades.

Ora, a nossa campanha faltou isso. Uma outra condição importante é haver uma liderança empenhada, uma liderança esclarecida, capaz de guiar todo o processo, capaz de motivar o pessoal envolvido, capaz de compreender os sinais que vêm do pessoal chamado para fazer alfabetização, dos círculos de cultura, mas também da própria sociedade, os sinais que nos chegam, como interpretá-los e como reagir. Não pode haver campanha com sucesso, senão haver uma alocação consequente dos recursos necessários para a sua comissão, para a sua realização.

Depois também não pode haver uma campanha bem-sucedida sem um bom acompanhamento das ações, acompanhamento por parte das autoridades de cima, que nos

perguntem, que nos chamem de vez em quando e perguntarmos como é que vão as coisas, que dificuldades é que vocês enfrentam e como vocês pensam ultrapassá-las e como é que nós, governo, podemos ajudar a ultrapassar essas dificuldades encontradas no terreno. E essa liderança deve ter a capacidade de tomar as medidas coletivas necessárias em função das informações escolhidas durante o diálogo que se estabelece, durante o segmento das ações e diversos relatores da avaliação que são feitos do processo em curso.

Ora, na Guiné, apesar da vontade política inicial, uma forte vontade política inicial, nos primeiros anos da independência, as turbulências políticas por que nós passamos, golpes de Estado, mudanças frequentes do governo, não só mudanças do governo. Ou seja, que chega uma equipa a nível da gestão governamental, dois meses, três meses depois essa equipa é removida, ou no máximo um ano depois, equipa é removida e substituída por uma outra equipa e nessas substituições não se trata apenas do ministro e dos seus principais colaboradores ou seja que mandam para casa toda a gente e recrutam novos novas pessoas para liderar, não, para fazer funcionar o ministério da educação. Quando digo mandam para casa todos, não é só os diretores dos diferentes departamentos, mas também funcionários, até guardas, até coletores, são substituídos.

Ora, não há nenhuma organização que aguente tal movimentação, tal nível de volatilidade a nível da organização, dos recursos humanos da organização. A primeira consequência dessa volatilidade prende-se com a descontinuidade de políticas, ou seja, um grupo define um caminho a seguir, os objetivos, as metas a atingir, os meios alocados a essa política, de repente chega uma outra equipa, manda tudo para trás, já não faz, já não quer continuar aquela política e recomeça de algo com os parceiros, os parceiros que se mostram reticentes, enfim, a seguir esse sistema de bota abaixo, de tudo demolir e recomeçar do novo, o eterno recomeço, isso tudo prejudica a política e tem prejudicado a política pública da alfabetização neste país.

Portanto, devido as turbulências políticas, a educação perdeu o estatuto que tinha nos primeiros anos da independência. E não só a educação enquanto o setor perdeu o seu estatuto, mas alguns itens, alguns aspectos da educação, nomeadamente a educação dos adultos, a educação popular, foi o grande perdedor dessas mudanças frequentes de lideranças a nível do Ministério da Educação. A perca de, eu diria que a educação perdeu o seu estatuto, as vozes dos profissionais da educação já não chegam, não é?

A atenção do governo a nível da política pública também se mostra insuficiente, a alocação dos recursos, já não há mesmo recursos para a educação, se não para pagar salários. Portanto, nada de novo pode ser feito, nenhuma inovação pode ser intentada ao sistema. Não se pode abrir novos centros, novos caminhos que possam ser percorridos, porque a educação deixou de ser prioridade, pelo menos na prática, pode até continuar a ser prioridade a nível do discurso político, mas na prática não. E o que é que nós temos?

É que, basicamente, há menos empenho do que naqueles anos do ouro da nossa Independência, menos empenho por parte do Estado. Entretanto, surgiram novos atores que não deixaram cair a chama da educação popular e esses atores são organizações da sociedade civil, que atuam, que fazem, que realizam ações, embora, num contexto de dificuldades. A nossa esperança atualmente é nessas organizações, esperando que, um dia, o Estado recupere a sua vocação, retome aquela vocação social, de comprometimento com a elevação do nível de vida, o nível geral da instrução da população. Em essa altura, certamente, a alfabetização ganhará de novo o lugar que tinha na agenda pública abolicionista.

Mas, por enquanto, hoje, os seus herdeiros e os herdeiros Amílcar Cabral encontram-se nessas organizações não governamentais, organizações com um pessoal muito devoto, gente muito devota, que agarraram a chama olímpica e estão engajados no combate. É isso que me ocorre escrever a vocês, patronos que nos guiaram nos nossos primeiros anos da independência, naqueles anos fecundos de ação transformadora, naqueles anos em que, se fosse necessário ir agarrar a Lua, nós faríamos o andarilho necessário para lá chegar.

Obrigado.

Professor,

Huco Monteiro

## 9.1 Pedagogos da revolução: eles são porque somos<sup>90</sup>

A revolução é uma transformação radical em direção a um contexto ou sociedade, ocorrendo na atmosfera social, política, econômica e cultural, ou seja, uma mudança brusca, rompedora de uma antiga ordem, em favorecimento de novas diretrizes coerentes com os ideais defendidos por quem propõem a revolução. No livro *pedagogia do oprimido* (1987), Paulo Freire apresenta a relação íntima entre educação e revolução, que muito foi discutida em sua atuação no continente africano, relação essa que é o terreno fértil da educação libertadora e decolonial e pós-colonial. Freire soube estabelecer esses laços e avaliar o contexto, sistematizando uma *práxis* político-educacional militante.

Assim como o teórico pernambucano, Amílcar Cabral compreendia as complexidades e dificuldades originárias do ato de rebelar-se contra o jugo do opressor em direção a tão almejada revolução. Amílcar foi amplamente defensor do caráter transformador da educação e da cultura, atribuindo a elas o papel essencial na reconstrução de Guiné-Bissau. Visionário e pedagogo da revolução, Amílcar sempre lutou pelos pobres e descamisados, conhecido pelo seu carisma, sempre despertou em Freire admiração e um desejo: contar a história deste intelectual revolucionário em uma biografia, que infelizmente nunca conseguiu escrever.

Por outro lado, o papel do intelectual revolucionário não é o de depositar na classe trabalhadora, que também é intelectual, os conteúdos da teoria revolucionária, mas o de, aprendendo com ela, ensinar a ela. Neste ponto voltamos ao que já disse a respeito da diferença do método do educador reacionário e do revolucionário. Este, ao se tornar um pedagogo da revolução, e foi isso que Amílcar Cabral fez, faz o possível para que a classe trabalhadora apreenda o método dialético de interpretação do real (Freire; Gadotti, 1985, p. 68).

Pedagogos por essência e revolucionários por ousar intervir, a história de Amílcar Cabral e Paulo Freire se confunde em vários aspectos, ambos lutaram pela equidade para a igualdade dentro da sociedade que nasceram, foram militantes e combatentes do sectarismo capitalista, que banaliza a vida em direção a subserviência. Se edificaram pedagogicamente nos interiores de suas comunidades, trabalhando em direção à mudança, ao lado do homem e da mulher do campo. Lutaram contra um inimigo comum as suas nações de origem: o colonialismo português. Foram políticos, fizeram política, foram história e dela hoje são parte fundamental,

---

<sup>90</sup> A afirmação faz parte da filosofia africana Bantu *Ubuntu*, que faz referência a existência humana interligada em diálogo com algo superior e espiritual.

moveram-se como educadores, porque primeiro, agiram como gente, gente que constrói, a cada ato, um amanhã melhor. Em concordância com Romão & Gadotti (2012, p. 98):

Como Amílcar Cabral, Paulo Freire (1977, p. 37) sabia distinguir a violência dos opressores da violência dos oprimidos: “a daqueles é exercida para preservar a violência, implícita na exploração, na dominação. A dos últimos, para suprimir a violência, através da transformação revolucionária da realidade que a possibilita”. Por isso, ambos tinham o amor e a esperança como guia da violência dos oprimidos e atribuíam à educação e à cultura um papel fundamental no processo revolucionário e humanizador.

Amílcar edificou uma guerra por liberdade, sem gerar sentimentos controversos a sua pessoa, como humanista almejou uma África em plena unidade, como educador liderou as massas em direção à construção de sua própria história, como pedagogo pensou em uma educação valorizadora de subjetividades, saberes, pluralidades e culturas, visando construir indivíduos para o coletivo e solidariedade. E como guineense é lembrado e exaltado por todos aqueles que conhecem sua história. E é na história que ambos os líderes finalmente puderam se encontrar pessoalmente e formar a tão sonhada Unidade que, em vida, só poderia ser efetivada através de um eficiente programa educacional distante da acumulação moderna de um neoliberalismo imposto, recém-inaugurado nas nações libertadas dos PALOP.



Paulo Freire ensinando um cidadão bissau-guineense no Programa de Alfabetização de Guiné-Bissau em 1976. Fonte:Acervo Paulo Freire, 2013.

## **10 ÚLTIMAS PALAVRAS: A AÇÃO LIBERTADORA PERSISTE NAS MAZELAS DO MUNDO MODERNO**

Estabelecidas algumas dimensões através dos becos da memória percorridos ao longo da retomada da *práxis* político-pedagógica de Paulo Freire na África Ocidental em diálogo com máquina do Estado e poderio social, cumpre retomar a pergunta inicial que originou as inquietações para realização deste estudo: **de que maneira o legado político-educacional de Paulo Freire na Guiné-Bissau se apresentou na memória de dirigentes de movimentos de libertação nacional, movimentos sociais e docentes locais, especialmente aqueles(as) que participaram do período de reestruturação do país?**

Construímos o tecido necessário para a resolução deste questionamento por meio de bibliografias, documentos, registros fotográficos, narrativas, vivências e o campo histórico, político e social que pavimentou os construtos educacionais presentes na Guiné-Bissau pioneira da revolução na década de 1970, contexto fundamental ao desenvolvimento da rigorosidade metódica necessária ao programa de alfabetização, experienciado por Freire e sua equipe.

Isto posto, diante dos três objetivos específicos abordados: i) Analisar as cartas pedagógicas de Paulo Freire dirigidas à Guiné-Bissau e seus desdobramentos na educação do país; ii) Identificar que elementos da *práxis* político-educacional de Paulo Freire permanecem na atualidade de Guiné-Bissau; iii) Sistematizar as percepções de agentes sociais, dirigentes de movimentos de libertação nacional e docentes locais, especialmente aqueles(as) que participaram do período de reestruturação do país, sobre o legado pedagógico de Paulo Freire para a sociedade bissau-guineense, pode-se estabelecer alguns desenlaces.

Acerca do objetivo específico um, podemos observar as seguintes conclusões:

**i) O surgimento de uma máquina do Estado fornecedora de escolarização/ As cartas seguem como um “manual” para a revolução:** as experiências alfabetizadoras foram responsáveis por provocar e inserir de forma sistematizada funções sócio-educacionais na agenda das lideranças nacionais, que por sua vez desenvolveram veículos estatais que tinham como função criar, atuar e preservar o sistema educativo do país. As cartas de Freire à Guiné também foram avaliadas pelos entrevistados como um norte já estabelecido, com base nas vivências e especificidades reais do povo guineense (que ainda persistem na contemporaneidade) para auxiliar o país em um novo processo de revolução política e por isso educacional nos dias atuais.

**ii) A necessidade de transformação radical da educação colonial:** Freire estatuiu que o novo sistema educacional a surgir não podia ser uma união bucólica entre a herança da guerra emancipatória e as carcaças coloniais ainda presentes no país, mas uma re-criação, melhorada e enriquecida, constituída diante do ideal libertador, praticado pela e para a população local, em outras palavras, a extinção radical da educação colonial. Uma luta ainda travada na atualidade no país, visto que os processos educativos seguem liberalizados e insuficientes às especificidades sociais nacionais.

No que tange ao segundo objetivo específico podemos estabelecer que:

**iii) Pensar a alfabetização de jovens e adultos como ação cultural na reconstrução do país:** ao estabelecer a cultura como eixo central do processo alfabetizador, Freire corroborou tanto com suas vivências anteriores, quanto com a teoria e prática de Amílcar Cabral. Com base nesta visão, ainda contemporânea em algumas organizações do país, entende que a superação do domínio colonial dentro dos processos educativos só acontecerá com base no respeito, compreensão e resgate das movimentações étnico-culturais das massas descamisadas.

**iv) Alfabetização, numa perspectiva libertadora, há de ser sempre um ato criador:** instituiu-se entre parte da população, a valorização dos saberes não livrescos que dão vazão a um novo modo de conhecimento que advém da reflexão crítica acerca de uma prática real de trabalho, que por sua vez alimenta a insistência na relação dialética entre o contexto material em que tal prática se dá e o contexto não material, em que a reflexão crítica se funda. Hoje cada vez mais é possível notar em Guiné-Bissau a benquerença dos ditos conhecimentos da terra e comunidades indígenas, prática amplamente instigada por Freire.

Assim, o terceiro e último objetivo específico revelou:

**v) O direito da palavra emancipada:** Freire foi o primeiro defensor das línguas ancestrais de Guiné-Bissau que sobreporiam a língua colonial utilizada apenas por uma pequena parcela nacional. Em quinhentos anos de colonialismo, as massas camponesas não tinham (ou recursavam-se a ter) contato com a língua portuguesa, isto é, para além de discutir a política cultural como defendia Cabral (1978), Guiné precisava analisar sua política linguística, para que não caísse em um neocolonialismo fatal. Paulo manteve-se firme na defesa do direito da palavra emancipada, entendimento que torna-se bandeira das lutas dos movimentos sociais de Guiné pouco tempo depois.

**vi) Democratização do acesso à escolarização (principalmente para meninas e mulheres):** a práxis de Freire, em diálogo com a pedagogia libertadora conduzida a Guiné-

Bissau por meio do programa de alfabetização nacional, possibilitou o ingresso da classe feminina ao sistema educativo do país que, durante a guerra anticolonial, era quase que exclusivamente frequentado por homens, no decorrer da experiência do pedagogo pernambucano todo e qualquer cidadão ou cidadã, independentemente de sua condição social ou étnico-cultural, tinham como direito o acesso à educação, que por seu turno deveria ser intermediada pelo Estado. Mesmo diante da política neoliberal e sucateamento recorrente, a educação nacional segue ampliada para todos os gêneros e etnias até hoje.

**vii) Rescrever a própria história e a história coletiva:** a pedagogia libertadora em contato com a realidade, necessidades, saberes, credos, crenças e ancestralidade da população bissau-guineense, possibilitou que muitos homens, mulheres, adultos e crianças obtivessem no ato de conscientização a oportunidade de rescrever suas histórias e, por consequência, as histórias coletivas de suas comunidades diante da ótica do oprimido, distante das definições impostas pelo opressor.

**viii) A utopia como modo de estar e (r)existir no mundo moderno:** o ato de esperar que se faz na percepção da utopia necessária à assunção da realidade, perspectiva amplamente trabalhada e discutida durante os círculos de cultura na África Ocidental, a esperança faz os seres humanos capazes de perceber e reconstruir sua realidade particular, edificando caminhos para a modificação da realidade geral. Todas as narrativas trabalhadas sonham (em menor ou maior grau) com a utopia da Guiné-Bissau vanguardista da revolução que é exatamente o que os mantém na luta por uma nova libertação.

Tais desdobramentos e percepções concluídas nos levavam a outras reflexões, afinal qual seria a grandeza de um legado? Os construtos de Freire, inaugurados no Brasil, seguem influenciando processos de libertação ao redor do mundo de forma extremamente poderosa. Aonde houver oprimidos, sua pedagogia surgirá, auxiliando os caminhos para a libertação. Gadotti (2001) relembra que em uma das últimas conferências realizadas, Freire menciona que sempre foi uma “criança conectiva”, esse vínculo com os sujeitos e mundo não era uma característica só pessoal, mas também compunha a formulação de sua *práxis*. Ele carregava a incrível predileção em assentar laços, se conectar com experiências e estabelecer vínculos políticos e sociais com organizações, coletivos, movimentos e pessoas. Sua pedagogia popular e libertadora não era exclusiva dos oprimidos, mas ao considerá-los, tornou-se sua epistemologia. O compromisso de sua prática educativa era com a transformação.

Em todos os escritos de Freire, dos mais antigos aos mais atuais, ele nos falava das virtudes como exigências ou virtudes necessárias à prática educativa

transformadora, mas ele também nos deu exemplo de algumas virtudes, entre elas a coerência e a simplicidade. Ele não foi coerente por teimosia. Para ele, a coerência era uma virtude que tomava a forma da esperança permanente. Paulo praticava sobretudo a virtude do exemplo, dava testemunho do que pensava nessa coerência entre a teoria e a prática, eu destacaria o valor da solidariedade. Paulo se insurgia contra um provérbio popular: “Minha liberdade termina quando começa a liberdade do outro”, não, dizia ele “Minha liberdade termina quando termina a liberdade do outro”. Se o outro não é livre, eu também não sou livre. A minha liberdade acaba quando acaba a liberdade do outro (Gadotti, 2001, p. 33).

E foi teimosamente persistindo em defender que a liberdade é uma característica indispensável aos seres humanos e ao ciclo da vida, que ele vivenciou radicalmente a experiência alfabetizadora em Guiné-Bissau. Afinal, o programa proposto para a localidade deu certo ou errado? É difícil dicotomizar especificidades tão complexas, ao evidenciarmos o legado de Freire enquanto vivo e atuante, veremos que a experiência segue em processo. O pedagogo brasileiro destaca que,

A Guiné-Bissau atendia à primeira condição básica que torna possível o êxito de uma campanha de alfabetização: a transformação revolucionária da sociedade. Completara uma prolongada e bela luta pela libertação, sob a liderança incontestada do extraordinário pedagogo Amílcar Cabral. (Nas Cartas à Guiné-Bissau, refiro-me muitas vezes ao aspecto pedagógico da liderança de Cabral, aos seminários que ele realizava durante a luta, não só para avaliar os êxitos militares, mas também a luta cultural.) (Freire; Macedo, 2011, p. 87).

Para aprofundarmos a reflexão é necessário recuperar os entrelaçamentos sociais de Guiné-Bissau e sua história envolta de momentos de estabilidade política. Seu povo quando parte do Império Mali governou soberano sobre África Ocidental, em uma empreitada política invejada pelos europeus que lá já frequentavam em busca da compreensão desta *Unidade* tão bem consolidada, inteligente e funcional, que mesmo com a pluralidade de povos e objetivos, conseguiam manter-se em união e convergência, algo completamente imaginável na perspectiva imperialista lusófona. Em séculos de apogeu do Império, chega o irremediável declínio articulado pelo ocidente.

O soberano Império Mali dissolve-se, dando lugar a novos reinos, entre eles Gabu, que mantinha contato comedido com os portugueses. Entretanto, a cadela do imperialismo estava sempre à espreita, à empreitada colonialista tardou, mas apresentou sua face mais cruel. Os lusos-europeus financiaram a destruição de Gabu, dando início à colonização genocida de mentes e corpos, fundando a província da Guiné portuguesa.

Em mais de cinco séculos de colonialismo em Guiné e a imposição forçada de credos, costumes e saberes, os portugueses utilizavam a província com um mero porto de pessoas em condição de escravidão. Ao instituir processos educativos assimilacionistas e excludentes dão origem a uma pequena burguesia nacional, que mudaria o trajeto da futura revolução. Todos esses conflitos despertam no jovem agrônomo Amílcar Cabral o ímpeto pela mudança.

Em 1956, o grande PAIGC figura como pioneiro no cenário político anticolonial dos PALOP, a luta por liberdade influenciou todo o continente africano, a Guiné passa a ser conhecida como a vanguardista da revolução, o agora pedagogo das massas, Amílcar, busca a unificação nacional. Com o findar da luta por emancipação, o país vitorioso reorganiza seu sistema educativo, uma vez que, na compreensão marxista de mundo qual o secretário geral do PAIGC se pautava, a revolução cultural era anterior à revolução política, em outras palavras, os processos educativos formais e informais eram de fundamental importância para a reafirmação da nação.

Contudo, as forças revolucionárias nacionais sofrem seu primeiro grande golpe: a morte do patrono Amílcar Cabral abalou toda a estruturação política local e ressignificou o PAIGC. E é nesta dimensão sócio-educacional que Paulo Freire é convidado a atuar no processo de reconstrução da máquina do Estado fornecedora de escolarização, com o seu programa, mundialmente conhecido, de alfabetização de jovens e adultos. Na primeira carta enviada ao ministro Mário Cabral, Freire caracteriza o que pensa acerca do “que fazer” em Guiné-Bissau,

Desde o primeiro momento em que começamos o nosso diálogo, por meio das primeiras cartas que lhe fiz, diálogo que não apenas continuou e se aprofundou, mas que também se vem estendendo a outros camaradas, uma preocupação constante nos acompanhou: a de jamais nos vermos, em nossa colaboração à Guiné e ao Cabo Verde, como “expertos internacionais”, mas, pelo contrário, como militantes. Como camaradas, engajando-nos mais e mais, no esforço comum de reconstrução nacional. O que quero dizer com isso ou reafirmar é que, para nós, não só individualmente, mas enquanto equipe, seria impossível um tipo de colaboração em que funcionássemos como “consultores técnicos”, desapaixonadamente. Assim também, por outro lado, é que vocês todos nos receberam. Assim também é que vocês entenderam, desde o princípio, a nossa presença aí. O que vocês queriam e esperavam de nós era o que buscávamos fazer e ser.<sup>91</sup>

Para os desconhecedores do contexto histórico-cultural e linguístico do antigo reino de Gabu e críticos ingênuos do professor pernambucano, a não concretização da proposta viabilizadora da educação como prática da liberdade é a prova de que a metodologia freiriana

---

<sup>91</sup> Acervo Paulo Freire, 2011.

é obsoleta, mas como foi possível constatar, nos múltiplos momentos desta pesquisa, nenhuma situação pode ser analisada desconsiderando os aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais do objeto que se propõem compreender. Freire não falhou, apenas se indignou em colaborar com a posição que retirava do oprimido o direito de dizer sua palavra. Não há possibilidades de alfabetizar as massas livres com a língua de quem as manteve em cárcere durante séculos,

Sublinhemos que não pretendemos dizer com isso que o partido e o governo devessem ter suspenso todas as atividades educativo-sistemáticas do país, enquanto não contassem com o crioulo escrito. Isso é tão absurdo que não pode sequer ser pensado. 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. Na medida, ao contrário, em que o português continuar a ser, no sistema educacional, a língua que mediatiza grande parte da formação intelectual dos educandos, será bastante difícil uma real democratização desta formação, apesar dos esforços indiscutíveis que se vêm fazendo e que se continuará a fazer neste sentido (Freire; Macedo, 2011, p. 186).

Apesar de tudo Paulo Freire sempre esperançava, afinal, esse era seu “imperativo histórico e existencial” (Freire, 2011). Também preservou sua autonomia que é “sua capacidade de decidir-se, de tomar o próprio destino nas suas mãos” (Gadotii, 2001, p. 32). Frente as mazelas marginalizantes da lógica do mercado moldada pelo neoliberalismo destrutivo de vidas e memórias, ele escolheu lutar por intermédio da educação. Em seus últimos anos figurou como um amplo combatente da perspectiva liberalizante, que contrapunha a sua defesa pela utopia, “o pensamento neoliberal abomina os sonhos” (Gadotii, 2001, p. 32). Paulo como defensor da possibilidade nunca tolerou a fatalidade regida pelos mecanismos neoliberais que inviabilizam o progredimento de nações, o desenvolvimento de um Estado social, movimentos da sociedade e partidos políticos,

Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos (Freire, 2011. p. 9).

E é no ofício persistente da parcialidade na compreensão e defasa do oprimido ao considerar suas subjetividades, sensibilidades, contextos culturais e políticas, acreditando e

construindo possibilidades aonde apenas haviam determinismo, que mora seu maior legado. As cartas de Guiné-Bissau enfatizam as dificuldades enfrentadas, concomitantemente, demonstram as inquietudes que se apresentam no ato de indignar-se contra o sistema alienante, cada parágrafo desperta uma emoção diferente, uma nova revolta e a vontade de transformar as estruturas excludentes, radicalmente, em direção a edificação de uma pedagogia popular africana. Nossa pesquisa alcança apenas um universo delimitado, todavia, nos instiga a conhecer um leque de múltiplos momentos fundamentais para que possamos nos aprofundar em outros aspectos das experiências do pedagogo pernambucano no continente africano, programas de alfabetização como os desenvolvidos em Angola, Cabo Verde, Moçambique também merecem mais atenção dos debates acerca das ciências da educação em solo brasileiro.

Portanto, ao reestabelecer nosso questionamento inicial, concluímos que a grandeza do legado de Paulo Freire na Guiné-Bissau jamais poderá ser dimensionada por completo, visto que sua filosofia e *práxis* libertadora constroem intersecções e dialogicidades nos múltiplos âmbitos sociais, políticos e culturais, da mais remota aldeia até o centro urbano mais populoso, resistindo ao longo da história e ressurgindo a cada esperança. Em síntese, cumpre lembrar, que este estudo não buscou formular hipóteses ou quebrar paradigmas, mas gerar reflexões e debates a partir da compreensão crítica de algumas particularidades, histórias, vivências e narrativas respeitosamente aqui apresentadas. Um legado nunca morre!

## REFERÊNCIAS

‘ABD AL-‘Azīz B. MUHAMMAD B. IBRAHĪM AL-SINHĀDDJĪ AL-F ISHTĀLĪ. **séc. XIV. Manahil al-Saja fi akhbar al-Muluk al-Shurafa**; 1964.

ABD AL-RAHĪM, M. 1970. **Arabism, Africanism and self-Identification in the Sudan**. JMAS, 1955.

ABRANTES, Manuel Portugal. **Kaabu, história de um império do início ao fim**. Teses do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Unicamp, 2018.

ALMEIDA, Denise. **De epistemicídio, (in)visibilidade e narrativa: reflexões sobre a política de representação da identidade negra em cadernos negros**. Florianópolis: Ilha Desterro, 2014.

AMORIM, José Pedro. CORTESÃO, Luiza. **Refletindo sobre algumas das interessantes transgressões da obra de Freire**. Saber & educar, 2022.

ALVES, Antónia Cadijatú. RÊSES, Erlando Silva. **Paulo Freire Em Guiné-Bissau**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 05, Vol. 07, 2021.

BARRY, Boubacar. **Senegambia and the Atlantic Slave Trade, Villalon**. Cambridge University Press, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BIKO, Steve. **Escrevo o que eu quero**. Editora: ética, 1978.

BONI, Valdete; QUARESMA Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 no 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/download/18027/16976> Acessado em: 25 de fev. 2023.

BORGES, Roseane. A escriturabilidade em Conceição Evaristo: armazenamento e circulação dos saberes silenciados. In: **Escriturabilidade: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1 ed. Rio de Janeiro, 2020

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2010

BRITO, Katyana Anselmo. **Saberes docentes do pedagogo: um estudo bibliográfico com as produções pedagógicas de Freire**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica .PIBIC - UESPI, 2021.

BRITO SILVA, Giselda. **A educação colonial do império português em África (1850-1950)**. Cadernos do Tempo Presente, n. 21, set./out. 2015, p. 67-83.

CABRAL, Amílcar. **A arma da teoria**. Lisboa: Seara Nova, 1976. v. 1: Unidade e luta.

CABRAL, Amílcar. PAIGC / Frente Revolucionária Africana para Independência Nacional das Colônias Portuguesas (F.R.A.I.N). **Apelo à consciência dos guineenses e cabo-verdianos**. 1959

CABRAL, Amílcar. **Libertação nacional e cultura**. Rio de Janeiro: Editora Codecri, 1978.

CARNEIRO, Sueli. **A Construção do Outro como Não-ser como fundamento do Ser**. São Paulo: FUESP, 2005.

CAMMILLERI, Salvatore. **A identidade cultural do povo balanta**. Lisboa: Colibri, 2010.

CANDAU, Vera Maria. OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educ. rev. vol.26 no.1 Belo Horizonte Apr. 2010. *Apud* MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

CÁ, Lourenço. **A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973)**. ETD - Educação Temática Digital, 2000. Disponível em: [encurtador.com.br/qBPT4]. Acessado em :19 de fev, 2021.

CÁ, Lourenço. Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau. 2005. Tese (Doutorado em Políticas de Educação e Sistemas Educativos) – **Programa de Pós-Graduação em Políticas de Educação e Sistemas Educativos**, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CANDÉ, Artemisa Odila. **Guiné-Bissau: da luta armada à construção do estado nacional: conexões entre o discurso de unidade nacional e diversidade étnica (1959-1994)** – Salvador, 2013.

CASSAMA, Daniel Júlio Lopes Soares. **Amílcar Cabral e a independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

CARVALHO, Clara. **Uma antropologia da imagem colonial: poder e figuração entre os Manjaco da Guiné Bissau**. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (Iscte), Portuga, 2002.

CARVALHO DOS SANTOS, Beatriz. **Memórias do Ultramar : Os escritos sobre a “Guiné de Cabo Verde” e a influência dos processos de criouliização**. (Séc. XVI e XVII). / Beatriz Carvalho dos Santos. 2017.

CORTESÃO, Luiza. **Transgressões em Paulo Freire**. In A. S. Neto & I. Fortunato (Eds.), 20 anos sem Paulo Freire: trajetórias de sua pedagogia libertária (pp. 132-147), 2007.

CUNHA Jr., Henrique. **Africanidade, afrodescendência e Educação**. Fortaleza: Educação em Debate. Ano 23. Vol. 2, número 42, 2001.

CUNHA Jr., Henrique. **História Africana na Formação dos Educadores**. Maringá: Cadernos de Apoio do Ensino, número 6, 1999.

CHASSOT, Attico. (2013). A CIÊNCIA É MASCULINA? É, sim senhora!. **Revista Contexto & Educação**, 19(71-72), 9–28. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2004.71-72.9-28> Acessado em: 25 set 2023.

DAVIDSON, Brasil. **Libertação da Guiné: aspectos de uma revolução africana**. Op. cit. 21 Ibidem, 2016.

DUARTE SILVA, António E. **Guiné-Bissau: a causa do nacionalismo e a fundação do PAIGC**. Cadernos de Estudos Africanos, 9/10 | 142-167. 2014

DUARTE SILVA, António E.. **Amílcar Cabral: Documentário (textos políticos e culturais)**. Lisboa ed. Cotovia, Lda 2008.

DJIBRIL, Tamsir. **História geral da África, IV: África do século XII ao XVI**. editado por Djibril Tamsir Niane. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010.

ELZA FREIRE. **Setembro de 1977**. In: COSTA, Albertina de Oliveira et. Alli. Memórias das mulheres do exílio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

EVARISTO, Conceição. Escrevivências da afro-brasilidade: história e memória. Releitura, Belo Horizonte, Fundação Municipal de Cultura, n. 23, p. 1-17, nov. 2008. Disponível em: 168<<http://nossaescrevivencia.blogspot.com.br/2012/08/escrevivencias-da-afro-brasilidade.html>>. Acesso em: 10 dez 2023.

FANON, Frantz. **Condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora ULISSEIA, Lisboa. 1961

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FERNANDES, Valentim. **O manuscrito de "Valentim Fernandes"**. Lisboa: Academia portuguesa da história, 1940.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. “Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório”. In: FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. Revista eletrônica de educação. N. 09, 2011, p.14. Disponível em:. Acesso em: 15 ago. 2023.

FLEURY, M. Tereza Leme. **O simbólico nas relações de trabalho** - um estudo sobre relações de trabalho na empresa estatal. Tese de livre-docência. São Paulo, FEA/USP, 1987.

FOUCAULT, M. (1995). **O sujeito e o poder**. In H. Dreyfus, & P. Rabinow (Org.), Michel Foucault, uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária

- FREIRE, Paulo. **África ensinando a gente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. **A Luta continua**. Cadernos de Cultura Popular. São Tomé e Príncipe, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma Experiência em Processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra (4a ed. 1984).
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed. São Paulo, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. GADOTTI, Moacir. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2018
- FREIRE, Paulo. **Que fazer: Teoria e prática em educação popular**. Rio de Janeiro. 1993.
- Frente de Libertação da Guiné e Cabo Verde. **O que quer nosso partido?** 1960.
- FOUCAULT, Michel. **Sobre a hermenêutica de si**. Curso no Darmouth College, 1980. In: FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos – excertos**. 2. ed. amp. São Paulo: CCS; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.
- FUNDO JORNAIS/Hemeroteca de Lisboa, **Portugal. XV “Educação e Ensino: valorização das colónias pela educação profissional do indígena e necessidade de facilitar aos descendentes dos europeus o ensino elementar”**.
- GADOTTI, Moacir. **Um legado de esperança**. São Paulo, Cortez, 2001.
- GAUTHIER, B. **Recherche sociale De la probkmatique à la collecte des données**. Québec: Presses de l'Université du Québec 1984. *Apud SILVA, Ronie Jackson. ALMEIDA, Domingos.*

GAZETA das Colónias – **Semanário de Propaganda e Defeza das Colónias**. Ano.2, n.41, 25 de novembro de 1926. Arquivo da Hemeroteca de Lisboa.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 92, n. 93, p. 69-82, (jan./jun.), 2019

GUBA, E.G; LINCOLN, Y.S. **Effective Evaluation**. São Francisco, Jossey-Bass, 1981.

GUINDANI, Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em: [encurtador.com.br/tNPY3]. Acessado em: 19 de abril, 2021.

GUTIERRES. F. **Educação como praxes política**. Trad. De Antônio Negrino. São Paulo: Summus, 1986.

GERALDI, Wanderley. **Culturas orais em sociedades letradas**. Educação & Sociedade, ano XXI, no 100 73, 2008.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. O Pós-Modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, p.41-73, 1993.

HALL, Stuart. **Pensando a Diáspora (Reflexões Sobre a Terra no Exterior)**. In: Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HOTA, Silva. **A “Guiné do Cabo Verde”: produção textual e representações (1578-1684)**, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. Recenseamento geral da população e habitação 2008. Bissau, 2009, 92 p. Disponível em: [http://www.statguineebissau.com/publicacao/caracteristicas\\_socio\\_cultural.pdf](http://www.statguineebissau.com/publicacao/caracteristicas_socio_cultural.pdf). Acesso em: 09. Ago. 2022

Instituto Tricontinental de Pesquisa Social. **Paulo Freire e a Luta Popular na África Do Sul**, 2020. Disponível: <https://11nk.dev/wZIkJ> Acessado em: 10/09/2023

JAO, Mamadú. Origem Étnica Migração entre os Mancanha da Guiné-Bissau. Soronda. **Revista de Estudos Guineenses**. Bissau, nº 14, p. 03-27, jul.1992. Disponível em:<http://www.inepbissau.org/LinkClick.aspx?fileticket=gy19bSoM%2f1M%3d&tabid=61&mid=393>. Acesso em 24. Agot. 2022.

JORNAL A VOZ, **Educação colonial**: Grupo Estudantil ‘Emissões pelo Império’., 10 de outubro de 1939.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W., GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Vozes: 2008.

JUSTICANDO. Luiz Eduardo Cani. **A cadela do fascismo está sempre no cio**. Brasil: 2019. Disponível em: <https://www.justificando.com/2019/11/11/a-cadela-do-fascismo-esta-sempre-no-cio/>. Acesso em: 09/01/2020.

KAVAYA, Martinho. **Alvorecer da esperança: dos diálogos entre círculos de cultura, Ondjango e Otchiwo à educação libertadora em Angola – o caso Ovimbundu na Ganda/Bengala / Martinho Kavaya**. – Pelotas, 2009

KANDIMBA, Blogspot. **Titina Sila', uma Heroína Africana (1943 – 30 January 1973)**. Disponível em: [encurtador.com.br/ceENQ] Acesso em: 18, de abr, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2018.

LAGE, Allene Carvalho. **Lutas por Inclusão nas Margens do Atlântico: um estudo comparado entre as experiências do Movimento dos Sem-Terra/Brasil e da Associação In Loco/Portugal**. Volume I – Dissertação de Doutorado. Orientador: Boaventura de Sousa Santos. Coimbra: Universidade de Coimbra. Faculdade de Economia, programa de Pós-Graduação em Sociologia. 2005.

LIMA, T. C.S de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**. Florianópolis v.10 n. esp. p. 37 – 45 2007.

LEÃO, Macedo. **Por saussure e bakhtin: concepções sobre língua/linguagem**. UNESCO, 2019.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider: Ensaio e Conferências**. 1. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOPES, Carlos. **Os limites históricos de uma fronteira territorial : Guiné "Portuguesa" ou Guiné-Bissau**. Lusotopie, pp. 135-141, 1994. Disponível em: [encurtador.com.br/vHNPV]. Acessado em: 17 de fev, 2023.

LOPES, Carlos. **Os limites históricos de uma fronteira territorial : Guiné "Portuguesa" ou Guiné-Bissau**. Lusotopie, pp. 135-141, 1994. Disponível em: [encurtador.com.br/vHNPV]. Acessado em: 15 de fev, 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **On the coloniality of being: contributions to the development of a concept**". Cultural Studies, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MATEUS, Dalila. **A luta pela independência**. A formação das elites fundadoras da FRELIMO, MPLA e PAIGC. Lisboa: 1999

MBEMBE, Achille. **“Formas africanas de auto-inscrição”** Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

MBEMBE, Achille. **África insubmissa: Cristianismo, Poder e Estado na Sociedade Pós-Colonial.** Luanda: Edições Pedagogo, 2005.

MBEMBE, Achille. **Sair da grande noite: Ensaio Sobre a África Descolonizada.** Luanda: Edições Mulemba, 2010.

MENDY, Peter Karibe. **Cabral na Guiné-Bissau colonial: contexto, desafios e conquistas. Cabral no Cruzamento de épocas.** In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL AMILCAR CABRAL, 2., Praia, set. 2005.

MENDY, Peter Karibe. **Colonialismo português em África: a transição de resistência na Guiné-Bissau (1879-1959).** Lisboa: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, 1994.

MESQUITA, Peri. PEROZA, **Juliano. A contribuição de Paulo Freire à educação na África: uma proposta de descolonização da escola.** vol.35 no.126 Campinas Jan./Mar. 2014

MICHELAN, Kátia Brasilino. **Ceuta, para além da terra dos mouros: a fabricação histórica de um marco do império português (século XV e início do XVI)** Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências Humanas e Sociais /[s.n.], 2013.

MINAYO, Cecilia Sousa; SANCHES, O. Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/sep, 1993.  
NETO, Agostinho. **Quem é inimigo? Qual nosso objetivo?** Conferência da Universidade de Dar Es Salaam. Tanzânia, 1974.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues. Dicção e emparedamento na literatura de autoria negra brasileira. **Organon**, Porto Alegre, v. 37, n. 74, p. 375-387, jul/dez. 2022. Disponível em: DOI: 10.22456/2238-8915.125597 Acessado em: 08 dez 2023

MONTEIRO, J. Exame longitudinal do comportamento dos indicadores do sistema educativo durante o programa de ajustamento estrutural. In: **Os efeitos sócio-econômicos do programa de ajustamento estrutural de Guiné-Bissau.** INEP: 1993.

MOREIRA, Joacine. **A "cultura dimatchundadi" na Guiné-Bissau: género, violências e instabilidade política,** Lisboa, ISCTE-IUL, 2015. Disponível: <https://repositorio.iscteul.pt/handle/10071/17067?mode=ful> Acessado em: 12/08/2023

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos brasileiros**, p. 20-31, 2015.

NETO, Agostinho. **Quem é o inimigo e qual é nosso objetivo.** Conferência, Universidade de Dar Es Saiaam – Tanzânia, 1974.

NKRUMAH, Kwame. **Neocolonialismo: último estágio do imperialismo** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1967

OLIVEIRA, Ricardo Soares. A África desde o fim da Guerra Fria. **Relações Internacionais**. 2009 [p. 093-114]. Disponível em: [n24a11.pdf \(unl.pt\)](#) Acessado em: 19/08/2023

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Guiné- Bissau: reinventara educação**. Lisboa : Sá da Costa, 1977.

PAIGC – Ata de fundação Partido Africano para Independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde, 1956. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/tematica/paigc-documentos.htm> Acessado em 10/03/2023

PETIT, Sandra Haydée, **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral** Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei No 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PEREIRA, Luísa Teótonio. **Guiné- Bissau : 3 anos de Independência**. Lisboa : Cidac, 1977

PERONI, Maria Vidal. **Estado e terceiro setor: novas regelações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira**. Educ. Soc. Campinas, 2009.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro/ 2001.

PONCE, A. **Educação e Luta de Casses**. ed 7, São Paulo: Cortez, 1986.

QUIJANO, Aníbal. “**Colonialidade do poder, eurocetrismo e América Latina**”. LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

Relatório de proclamação do Estado de Guiné-Bissau. 1973. Disponível em: HP0001.pdf (marxists.org). Acessado em: 23. Mar. 2023

RIBEIRO, Francisco. **A Senegâmbia e a construção do discurso colonial no “Tratado Breve dos Rios da Guiné”**, de André Álvares Almada, 1594. XXVII Simpósio Nacional de Historia, 2013. Disponível em: [encurtador.com.br/MNT16]. Acessado em: 10 de jan, 2023.

ROMÃO, Eustáquio. GADOTTI Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

RUDEBECK, Lars. **Colapso e Reconstrução Política na Guiné-Bissau 1998-2000 – Um Estudo de Democratização Difícil**, The Nordic Africa Institute. 2001

RUDEBECK, Lars. **Guinea-Bissau. A Study of Political Mobilization**, Uppsala, SIASU, 1974.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANTOS, Boa Ventura de Sousa. **O colonialismo insidioso**. Público PT, 2008. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/03/30/sociedade/opiniao/o-colonialismo-insidioso-1808254> Acessado em: 14 jan. 2023

SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Afrontamento, 2016.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Dermeval, vários autores. **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. / Organizadores Carlota Boto, Vinício de Macedo Santos, Vivian Batista da Silva, Zaqueu Vieira Oliveira. São Paulo: FEUSP, 2020.

SEMEDO, Odete. **Entre o ser e o amar**. Bissau: INEP, 1996

SCHÜTZE, Fritz. **Pesquisa Biográfica e entrevista narrativa**. Metodologias de pesquisa qualitativa na educação: teoria e prática. Petrópolis: Vozes. [Publicado originalmente em: Neue Praxis, 1, 1983, p. 283- 293. Tradução de Denilson Werle. Revisão de Wivian Weller].

SILVA, Antônio. **A independência da Guiné-Bissau e a descolonização portuguesa: estudo de história, direito e política**. Edições Afrontamento, 1997

SILVA, Priscila Elisabete da. **O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo**. In: MÜLLER, T. M. P.; CARDOSO, L. (orgs.). Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017.

SILVEIRA, Paulo Henrique. **A presença de Paulo Freire na filosofia da práxis de Steve Biko**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0102> acessado em: 12 out 2023

SPINK, M. J. P. & Medrado, B. (1999). **Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas**. In M. J. P. Spink (Org.), Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas (pp. 41-61). São Paulo: Cortez. *Apud* Spink, M. J. P. & Menegon, V. S. M. (1999). **A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos**. In M. J. P. Spink (Org.), Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas (pp. 63-92). São Paulo: Cortez.

SPIGOLON, N. I. **Pedagogia da Convivência: Elza Freire, uma vida que faz educação**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

TEIXEIRA, Tamilton Gomes. **Análise Histórica e Social do Conflito e da Instabilidade Política na Guiné-Bissau e suas Configurações (1980-2019)**. Instituto Universitário de Lisboa. 2020.

TRAJANO FILHO, Wilson. **O projeto nacional na Guiné-Bissau: uma avaliação** Estudos Ibero-Americanos, vol. 42, núm. 3, septiembre-diciembre, 2016.

TOURÉ, Ahmed Sékou. **África: ensino e revolução**. Lisboa: Via Editora LDA, 1977.

KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África IV: África do século XII ao XVI**. 2 ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.