

O SISTEMA DE ENSINO E A LUTA POR LIBERTAÇÃO EM GUINÉ-BISSAU, A PRÁXIS POLÍTICO EDUCACIONAL DO PAIGC E OS DIÁLOGOS DE PAULO FREIRE

Leticia Oliveira de Souza¹
Allene Carvalho Lage²

RESUMO

As análises deste artigo se debruçam acerca dos processos educacionais da Guiné-Bissau durante a revolução armada, estudando as principais características, dados e estatísticas do ensino colonial imposto pelos lusos e as críticas de Amílcar Cabral ao regime educativo assimilacionista que reforçava a continuidade da dominação e submissão. Identificando o projeto de reestruturação nacional proposto pelo PAIGC, o estudo aborda a chegada de Paulo Freire a Guiné-Bissau, convidado pelo ministério da educação do país, e sua *práxis* político-educacional diante das complexidades da nova nação. Propomos um diálogo crítico com a máquina do Estado, aqui representada pelos líderes do PAIGC e sua mais significativa decisão: a adoção da língua portuguesa no processo de reafricanização de mentalidades, mediante a educação revolucionária que seria desenvolvida no país, à medida que se tem o dilema de Freire: como exercer uma pedagogia libertadora e a completa emancipação de mentes, alfabetizando com a língua do colonizador?

Palavras-chave: PAIGC; Guiné-Bissau; Alfabetização; Paulo Freire.

THE EDUCATION SYSTEM AND THE STRUGGLE FOR LIBERATION IN GUINEA-BISSAU, THE EDUCATIONAL POLITICAL PRAXIS OF THE PAIGC AND THE DIALOGUES OF PAULO FREIRE

ABSTRACT

The analysis of this article focuses on the educational processes in Guinea-Bissau during the armed revolution, studying the main characteristics, the The data and statistics of the colonial teaching imposed by the Portuguese and the criticism of Amílcar Cabral to the assimilationist educational regime that reinforced the continuity of domination and submission. Identifying the national restructuring project proposed by PAIGC, the study addresses the arrival of Paulo Freire in Guinea-Bissau, invited by the country's ministry of education, and his political the complexities of the new nation. We propose a critical dialogue with the state machine, represented here by the leaders of the PAIGC and its most significant decision: the adoption of the Portuguese language in the process of reafricanization of mentalities, through the revolutionary education that would be developed in the country, as one has the dilemma of Freire: how to exercise a liberating pedagogy and the complete emancipation of minds, literacy with the language of the colonizer?

Keywords: PAIGC; Guinea-Bissau; Literacy; Paulo Freire.

Submetido em: 10/4/2024

Aceito em: 29/6/2024

Publicado em: 29/10/2024

¹ Universidade Federal de Pernambuco/PE, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-0139-8383>

² Universidade Federal de Pernambuco/PE, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-9936-3033>

INTRODUÇÃO

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) no qual está inserido. 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 passa a se movimentar de forma objetivamente política. A instituição escolar é conduzida como instrumento de transição na transformação dos servos em cidadãos que, por seu turno, indiretamente, favoreciam a construção de um Estado democrático, ou seja, “trata-se de uma proposta que representava os anseios não apenas da classe dominante, mas também da classe dominada” (Saviani, 2020, p. 26). 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, foi um dos condutores da manutenção do colonialismo genocida do governo português na Guiné-Bissau, 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, moldava-se diante do racismo científico, buscando a “civilização” dos nativos por meio da inserção compulsória da cultura, língua e saber luso-europeu, assim, “esta concepção de raça inferior, tida como incapaz de se civilizar e educar, 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 Partido Africano para a Independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde – PAIGC. Em 1919, surge a “Sociedade das Nações”, com o fim da Primeira Guerra Mundial, fazendo com que as discussões em torno das colônias portuguesas, no continente africano, fossem aprofundadas pela comunidade internacional. Passando a não só repudiar como também fiscalizar a ação do trabalho escravo, ainda frequente, mesmo com o fim da escravidão africana em todo mundo. Porém, em 1920, os lusos continuaram sendo alvo de acusações de trabalho forçado, insalubre e desumano em suas províncias.

As comunidades indígenas³ locais sempre resistiram bravamente à colonização portuguesa em toda sua dimensão — língua, linguagem e processos educacionais envoltos de epistemicídio⁴. Conforme Brito Silva (2016), em referência ao *Relatório da Campanha de 1958*, produzido por Jorge Dias, “responsável pela Missão de Estudos das Minorias Étnicas do Ultramar Português”, os nativos bissau-guineenses eram completamente contra a introdução da língua portuguesa sobre sua cultura. Na mesma direção, o relatório enfatizava que “era preciso investir mais diretamente numa educação colonial, agora sob a orientação dos resultados dos relatórios das missões de estudos dos indígenas” (Brito Silva, 2016, p. 3). À luz de Boaventura Sousa Santos (2010), o desenvolvimento do sistema educacional e colonial em Guiné-Bissau 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 (Santos, 2010, 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 abstrata 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 relataram suas experiências no processo de alfabetização dos “selvagens”, como eram descritos pejorativamente os indígenas das colônias portuguesas em África, segundo os escritos:

O primeiro passo consiste em transformar esses selvagens e bárbaros em pessoas úteis, incutindo-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 umas noções de higiene prática (Gazeta das Colônias, 1926, n. 41, *apud* Brito Silva, 2016, p. 2016).

³ As comunidades indígenas aqui referenciadas fazem parte dos agrupamentos étnicos nativos residentes no interior da região do Reino de Gabu, organização do povo Mandinga, prevalecente na antiga Senegâmbia (no nordeste da atual Guiné-Bissau) que posteriormente é fragmentado pelo procedimento de expropriação de terras gerenciado pelo Reino de Portugal. Durante o processo de colonização esse agrupamento passa a ser denominado como “indígenas da terra” pelo Estatuto Indígena da Guiné Portuguesa de 1927.

⁴ Os epistemicídios são as tentativas continuadas de assassinatos e deslegitimação dos conhecimentos, memórias, tradições e corpos de mulheres, povos afro-pindorâmicos, pindorâmicos, africanos e não-euro categorizados (ciganos, indianos etc.) (Felix; Gomes, 2023, p. 02).

A educação nas colônias se desenvolvia com bases na Igreja Católica e no trabalho missionário que direcionava os indígenas e os 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 repressão da múltipla fé religiosa, proibição de instrumentos de batuques e danças consideradas diabólicas, imposição da monogamia, atribuir sobrenome aos indígenas, obrigar que todos participassem pelo sistema de ensino assimilacionista, entre outras exigências. Todavia, o processo assimilador segue como uma discussão vigente na organização do sistema educativo na Guiné portuguesa, exatamente pela resistência que os povos indígenas empenhavam, logo, o império português se edificava sobre dois tipos centrais de educação: “a) educação tradicional (para os colonos); b) educação colonial (para os indígenas)” (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 em Guiné-Bissau em 1958, enquanto os portugueses ainda dominavam, quase por completo, todos os setores estratégicos da sociedade.

Tabela 1 – Analfabetismo na Guiné em 1958

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

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

Para Davidson (1975), o ensino avançado pelos lusos em Guiné, apesar da apresentação positiva à comunidade internacional, não comportava a grande massa populacional. O acesso à educação era praticamente nulo, chegando a menos de 1% dos habitantes na educação elementar e apenas 0,3% considerados alfabetizados (assimilados), “[...] 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). 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.

A educação assimilacionista lusitana, direcionada à nação bissau-guineense, foi um campo intelectual imposto na perspectiva de produção de bens simbólicos em um espaço social que se buscava a formação cultural para submissão e dominação (Bourdieu, 1983), em outras palavras, o que configura o campo de poder são as reações:

É no horizonte particular dessas relações de força específicas, e de lutas que tem por objetivo conservá-las ou transformá-las, que se engendram as estratégias dos produtores, a forma de arte que defendem, as alianças que estabelecem, as escolas que fundam e isso por meio dos interesses específicos que aí são determinados (Bourdieu, 1996, p. 61).

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, se transformando em uma minoria ainda mais privilegiada, que se consideravam muitas vezes melhores e superiores ao resto da população, alçando por sua vez, 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 se edificam no período historicamente reconhecido como pós-libertação, desta maneira:

A consequência deste mecanismo, que leva à seleção 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 lutava para destruir e qual organização educacional acreditavam ser fundamental a Guiné-Bissau, que se moldava na luta por liberdade. Foi no I Congresso em Cassacá, em 1964, que Amílcar enfatiza seu projeto de reconstrução nacional colocando-o a cargo do seu irmão Luís Cabral, e é neste encontro 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 (1976).

Assim, estabelecemos como campo de análises deste artigo os processos educacionais da Guiné-Bissau durante a revolução armada. Estudando as principais características, dados e estatísticas do ensino colonial imposto pelos lusos e as críticas de Amílcar Cabral ao regime educativo assimilacionista que reforçava a continuidade da dominação e submissão. Identificando o projeto de reestruturação nacional proposto pelo PAIGC. O estudo aborda a chegada de Paulo Freire a Guiné, convidado pelo ministério da educação do país, e sua *práxis* político-educacional diante das complexidades da nova nação.

Propomos um crítico diálogo com a máquina do Estado, aqui representada pelos líderes do PAIGC e sua mais significativa decisão: a adoção da língua portuguesa no processo de reafricanização de mentalidades, mediante a educação revolucionária que seria desenvolvida no país, à medida que se tem o dilema de Freire: como exercer uma pedagogia libertadora e a completa emancipação de mentes, alfabetizando com a língua do colonizador?

A PRÁXIS POLÍTICO-EDUCACIONAL DO PAIGC

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 Unidade⁵ desde o início da luta contra o colonizador até as primeiras zonas libertadas, “era o que se poderia chamar de uma educação militante, uma educação que fazia parte integrante do combate libertador” (Cá, 2000, p. 12). As Escolas-Pilotos (ou escolas do campo), criadas pelo partido, foram um duro golpe à pedagogia assimilacionista imposta pelo 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. É seguro afirmar que “um povo quase completamente analfabeto conseguiu transformar-se em uma organização política e militar bem integrada” (Cá, 2000, p. 12). Esta conjuntura prova que a revolução armada se organizou 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*⁶ (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).

A educação construída pelo PAIGC buscava a valorização dos saberes ancestrais, ao mesmo tempo que não conseguia se livrar completamente dos conteúdos que os luso-europeus construíram de forma compulsória sobre a nação bissau-guineense. Para Cabral (1976), “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, 1976, p. 72). Era, desta forma, que o líder e secretário-geral do PAIGC compreendia a língua portuguesa, isto é, um ótimo legado deixado pelos lusos. Todavia, mesmo utilizando como língua veicular o português, as escolas do campo cresciam e demonstravam sua força,

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, como também foi construída pela pequena burguesia local, criada nas escolas portuguesas. Tão logo, o processo educativo nas localidades libertas se construiu significativamente, educando dezenas de crianças, “a

⁵ Primeira letra em maiúsculo faz referência à organização “Unidade de Luta” do PAIGC.

⁶ Grafia guineense. “Conacri” grafia portuguesa, ambas as formas serão encontradas no corpo deste estudo.

partir dos 10 anos (dadas as condições de guerra, era está a idade com que as crianças iniciavam a instrução primária” (Cá, 2000, p. 16).

Os que se desenvolviam melhor eram enviados a antiga União das Repúblicas Soviéticas (URSS) e formados de maneira mais específica⁷. 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, sob domínio dos portugueses. Destarte, abaixo apresenta-se uma tabela, mostrando o desenvolvimento anual, em números, da educação nas zonas libertas (Cá, 2000):

Tabela 2 – 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).

Portanto, com este panorama, é possível notar que a atuação do PAIGC se caracteriza nos termos da ação político-pedagógica, uma vez que a resistência cultural foi a primeira forma de luta. Com a revolução armada, o partido passa a colocar a educação como força tarefa principal no combate à tutela do opressor, o país torna-se oficialmente liberto em 1974.

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

⁷ Em cursos de Enfermagem, Direito e Política Internacional. Cumpre informar que em Guiné-Bissau a formação de nível superior ainda era inexistente.

duro golpe, em 20 de janeiro de 1963, Amílcar Cabral falece em Conacri⁸, vítima de um atentado, presumivelmente, 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. Neste contexto, 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, torna-se 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 se recusam muitas vezes a dialogar entre si. É neste contexto, a partir de 1974, que o professor pernambucano, após experiências alfabetizadoras bem-sucedidas em outros países, entra em contato com 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).

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 defi-

⁸ “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 Touré, tenha sido o cabeça do complô, 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).

nitivamente após o 25 de Abril, com um legado de problemas e de descaso que diz bem do “esforço civilizatório” do colonialismo. Daí 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, nos países africanos, cujo 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 & Gadotti (2012), em anuência aos estudos de Scocuglia (2003), 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 a sua equipe para jamais utilizar outras experiências educativas como saber universal para os novos programas de alfabetização que seriam desenvolvidos 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 linguístico, 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. Sempre fora 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. Conforme Freire, 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 sua transferência burocrática.

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 por sua práxis-revolucionária coerente, consegue romper com essa burocratização. Portanto, munido de tais concepções educativas e políticas e num ofício militante, Paulo Freire dialoga com Guiné-Bissau,

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).

ÁFRICA ENSINANDO A GENTE: PRÁXIS DE FREIRE E O DILEMA DE CABRAL

O primeiro momento, desenvolvido por Freire em Guiné, foi direcionado a ouvir, a questionar, a analisar e a observar não só com o Comissariado de Educação, mas também com o recém-criado Departamento de Educação de Adultos. Com essa ação, Freire visava 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,

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”⁹, 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). Buscava-se na verdade 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, 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 revolucionária¹⁰. Todavia, não foi bem assim que o ideal se configurou na prática. 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).

⁹ Aqui Freire faz referência ao livro *Pele negra, máscaras brancas*, de Fanon (1952).

¹⁰ 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 uma 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.

Portanto, compreendendo a contradição entre o ensino proposto pelo opressor e a resistência do oprimido, é possível construir sua definitiva superação. A pedagogia popular e libertadora pensada por Paulo Freire anuncia “o oprimido como sujeito de sua libertação” (Freire, 1993, p. 04). Fanon (2011) argumenta sobre a relação entre o colono e o colonizado a partir das manifestações de poder e de dominação que o primeiro exerce sobre o segundo, que insurge com o diálogo que Freire apresenta em *Pedagogia do oprimido*, cuja 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 (2005) 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 (2005) 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 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, ocorrendo em Guiné pouco tempo depois. Amílcar Cabral (1976) 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, cujo isolamento do governo fascista português favoreceu internamente 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, 1976).

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 fator cultural responsável pela reafirmação, com a língua do opressor, uma vez que, não destruída, o imperialismo e o neocolonialismo estão sempre a espreita e reaparecem pouco tempo depois. O neocolonialismo torna-se uma saída estratégica do sistema capitalista e burguês a qualquer sinal de falha na terceira via (Peroni, 2009). A intolerância, medo e insatisfação com a política vigente, em junção à 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, a qual o PAIGC edificou-se, 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 (1976) 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 e Gadotti (2012) explicam que a falta de correspondência obrigatória mútua entre Portugal e Guiné acontece porque o colonialismo como ramificação do capital é abalado por qualquer vitória das classes subservientes. A vitória dos portugueses sobre o fascismo no país não seria naturalmente uma derrota do imperialismo. “Porque pode haver outras expressões (não fascistas) da acumulação capitalista e, portanto, do imperialismo” (Romão; Gadotti, 2012, p. 28).

DA BELEZA DA LÍNGUA CRIOULA À “EXCELÊNCIA” DO COLONIALISMO: A CONFUSÃO ENTRE LÍNGUA E LINGUAGEM

Paulo Freire organizou 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). 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 galgou grandes ressalvas. Em quinhentos anos de colonialismo, as massas camponesas não tinham (ou recusavam-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 bissau-guineenses 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 desta não ter componentes escritos, apenas orais, entendendo, assim, que a transformação não acontece do dia para noite, mas era importante que 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 esse que inviabilizou, consoante o pedagogo popular (2011), o programa de alfabetização de jovens e adultos no país. Segundo Cabral (1978), 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 certa 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 à 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 concluso, que o possibilita 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 e 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, 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. “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, 1981, 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 reafrikanizar 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 (Freire; Faundez, 1985, p. 126, *apud* Romão; Gadotti, 2012, p. 70).

Posteriormente, justificou-se a decisão de Cabral, à frente do PAIGC, como uma tentativa de preservação da unidade revolucionária. Tal decisão é tomada tendo em vista que, enquanto surgia, em Cabo Verde e Guiné-Bissau, um movimento contra Portugal e a língua portuguesa, 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). Mario Cabral, alguns anos depois, enquanto ministro do comércio de Guiné, pretexta, 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 (Gadotti, 1996, p. 136, *apud* Romão; Gadotti, 2012, p. 83).

Nas campanhas de alfabetização, poucos foram os que conseguiram efetivamente aprender a ler e a escrever em português, uma vez que o idealismo e os processos mecânicos estavam presentes nos sistemas educativos da região, o que incomodava profundamente Paulo Freire. 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, o pedagogo brasileiro (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, o que ceifaria 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 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. 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, 2011, p. 39).

Outro problema elencado pelo PAIGC (1978), que levou à 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 serem 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 (Freire; Faundez, 1985, p. 127, *apud* Romão; Gadotti, 2012, p. 76).

A língua do colonizador traz consigo a cultura imperialista e costumes coloniais. Logo, o processo de libertação política jamais poderia ser desvinculado 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 em torno 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. Romão e Gadotti (2012) explicam que Freire “[...] 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. “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).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 de sua *práxis*, notou-se que as dificuldades se constituíram por inúmeros fatores, sociais, políticos e, principalmente, culturais. As práticas de alfabetização nas áreas rurais de Guiné-Bissau foram conclusivas ao mostrar a impossibilidade de atuação junto à língua portuguesa. Como também evidenciaram, que nem sempre o essencial no exercício da educação popular é ensinar as normas gramaticais, ler e escrever palavras, mas sim, 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 sido 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 pôde e o que achou necessário para ver seu povo livre das amarras do colonialismo. Infelizmente, Cabral não viveu para governar seu país e evitar a subversão neoliberal da máquina do Estado, sucumbida aos interesses do mercado que negligencia o coletivo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In.: ORTIZ, Renato (Org.); FERNANDES, F. (Coord.). *Pierre Bourdieu*. Tradução de Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.
- BRITO SILVA, G. A educação colonial do império português em África (1850-1950). *Cadernos do Tempo Presente*, n. 21, set./out., 2016, p. 67-83.
- CÁ, L. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). *ETD – Educação Temática Digital*, 2000. Disponível em: encurtador.com.br/qBPT4. Acesso em: 19 fev. 2021.
- CABRAL, A. *A arma da teoria*. Lisboa: Seara Nova. v. 1: Unidade e luta, 1976.
- CABRAL, A. *Libertação nacional e cultura*. Rio de Janeiro: Editora Codecri, 1978.
- CABRAL, A. PAIGC / Frente Revolucionária Africana para Independência Nacional das Colônias Portuguesas (F.R.A.I.N). *Apelo à consciência dos guineenses e cabo-verdianos*, 1959.

- DAVIDSON, B. *Libertação da Guiné: aspectos de uma revolução africana*. Op. cit. 21 Ibidem, 1975.
- DIAS, J. *Relatório da campanha de 1960: Moçambique e Angola*. Missão de Estudos das minorias étnicas do ultramar português. Lisboa. Centro de Estudos Políticos e Sociais. Junta de Investigações do Ultramar, 1961.
- DOCUMENTO do Comissariado de Estado Da Educação Nacional E Cultura da República Da Guiné-Bissau. Julho 1976.
- FANON, F. *Condenados da terra*. Rio de Janeiro: Editora ULISSEIA, Lisboa, 2011.
- FANON, F. *Peles negras, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983.
- FELIX, S; GOMANE, M. Epistemicídio e norma epistêmica nas encruzilhadas da desobediência. *Revista Ideação*, n. 48, jul/dez, 2023. Disponível: <https://doi.org/10.13102/ideac.v1i48.9242>. Acesso em: 13 jun. 2024.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. *África ensinando a gente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma Experiência em Processo*. 4a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. *Que fazer: Teoria e prática em educação popular*. Rio de Janeiro. 1993.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICAS – *Anuário Estatísticos do Ultramar*: 1958, Lisboa: Bertrand (irmãos), 1959.
- LEÃO, M. *Por Saussure e Bakhtin: concepções sobre língua/linguagem*. UNESCO, 2019.
- MATEUS, D. *A luta pela independência*. A formação das elites fundadoras da FRELIMO, MPLA e PAIGC. Lisboa: 1999.
- MBEMBE, A. *África insubmissa: Cristianismo, Poder e Estado na Sociedade Pós-Colonial*. Luanda: Edições Pedagogo, 2005.
- OLIVEIRA, R. D. *Guiné-Bissau: reinventar a educação*. Lisboa: Sá da Costa, 1977.
- PAIGC. *Educação, tarefa de toda a sociedade*. Bissau: Comissariado de Estado da Educação Nacional, 1978.
- PERONI, M. V. *Estado e terceiro setor: novas regelações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira*. Educ. Soc. Campinas, 2009.
- ROMÃO, E.; GADOTTI, M. *Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.
- SANTOS, B. S. Um Ocidente Não-Ocidentalista?: a filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pasca. In.: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010, p. 432-492.
- SANTOS, B. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 2016.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SAVIANI, D. Escola e democracia no século XXI. In.: BOTO, C. et al. (Orgs.). *A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios*. São Paulo: FEUSP, 2020.
- SCOCUGLIA, A. C. *A história das ideias de Paulo Freire e atual crise de paradigmas*. 4. ed. João Pessoa, PB: Ed. Universitária UFPB, 2003.
- TRAJANO FILHO, W. *O projeto nacional na Guiné-Bissau: uma avaliação* Estudos Ibero-Americanos, v. 42, n. 3, 2016.

Autor correspondente:

Leticia Oliveira de Souza

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife/PE, Brasil. CEP 50670-901

leticia.osouza@ufpe.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído
sob os termos da licença Creative Commons.

