

As raízes africanas da práxis político-pedagógica de Paulo Freire

Afonso Celso Scocuglia 

Resumo

Neste artigo argumentamos sobre a relevância do trabalho realizado na África, nos anos 1970, nas práticas e nas reflexões de Paulo Freire. Os “escritos africanos”, especialmente aqueles colocados em *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (1980b), demonstram a relevância e a potência dessas influências e indicam a repercussão delas nas práticas posteriores do educador brasileiro. Utilizamos como estratégia da escrita, duas sequências: na primeira, buscamos compreender como o período em foco determina rupturas importantes no discurso de Freire e, na segunda, como as suas considerações sobre aquilo que os marxistas chamam de “infraestrutura” impactam seu discurso, especialmente quanto ao *trabalho como princípio educativo*, às tarefas dos *intelectuais-ficando-novos*, o *partido político como educador coletivo*, entre outros conceitos estruturantes. Nestas mudanças discursivas, assim como nas práticas posteriores de Freire, as marcas do trabalho político-educativo de Amílcar Cabral e os conceitos gramscianos utilizados ganham relevância ímpar.

Palavras-chave: Escritos africanos, Discurso freiriano; Ideias de Paulo Freire, História, política e educação.

The African origins of Paulo Freire's political-pedagogical praxis

Afonso Celso Scocuglia

Abstract

In this article we argue about the relevance of the work carried out in Africa, in the 1970s, in the practices and reflections of Paulo Freire. The “African writings”, especially those placed in Letters to Guinea-Bissau: records of an experience in process (1980b), demonstrate the relevance and power of these influences and indicate their repercussion in the subsequent practices of the Brazilian educator. We use two sequences as a writing strategy: in the first, we seek to understand how the period in focus determines important ruptures in Freire's discourse and, in the second, how his considerations about what Marxists call “infrastructure” impact his discourse, especially regarding work as an educational principle, the tasks of intellectuals-becoming-new, the political party as a collective educator, among other structuring concepts. In these discursive changes, as well as in Freire's later practices, the marks of Amílcar Cabral's political-educational work and the Gramscian concepts used gain unique relevance.

Keywords: African writings, Freirian discourse, Paulo Freire's ideas, History, politics and education.

Introdução

Nos nossos estudos e pesquisas sobre Paulo Freire buscamos compreender a sua práxis como um todo e, não, pontualmente. Procuramos evitar pinçar ideias isoladas ou teses “em si” (muitas vezes transformadas em slogans) e, ao contrário, aprofundar as conexões internas de uma obra “tecida em conjunto” (como um *complexus*). As diversas partes da construção do pensamento complexo de Freire estão entrelaçadas em espirais polifônicas de conceitos e reconstruções que a solidificam e a diluem em um movimento incessante. Assim, podemos dizer que se há um eixo central ou um fio condutor (que pensamos ser a *relação entre a educação e a política*), estes são marcados por uma característica permanente: o seu constante movimento de construção/reconstrução.

Neste sentido, não podemos pensar no trabalho de Paulo Freire com os educadores e os educandos da África nos anos 1970 como uma parte isolada que pudesse ser compreendida em si mesma e sem relação de complexidade com as outras construções práticas e teóricas. Ao mesmo tempo, ao tentar investigar o significado deste período particularmente auspicioso da construção do seu discurso político-pedagógico (*discurso* compreendido como prática social), descobrimos um dos tempos mais férteis e criativos da sua produção. E, talvez, só possamos compará-lo em intensidade e potência como os primeiros tempos do chamado “Sistema Paulo Freire de alfabetização de adultos”, anos 1960, no Nordeste do Brasil. Parece-nos que o impacto das idéias de Freire na África foi diretamente proporcional ao impacto recebido por ele em relação às práticas desenvolvidas, às ideias adquiridas e ao próprio repensar da sua trajetória como “intelectual-ficando-novo”.

Os “discursos africanos” de Freire (construídos *com* a África de língua portuguesa e, não, *para* ela) subsidiam nossa investigação, mostrando o caminho da sua construção e do significado dela para o seu pensamento complexo. A seguir buscaremos situar essa parte do discurso na edificação da sua obra escrita.

Os blocos de escritos de Paulo Freire

Para construir uma breve síntese, objetivando situar os “discursos africanos” de Freire na complexidade da sua obra, caminhamos com seus principais livros e os dividimos em **blocos**.

Importante perceber que todos os livros, por mais relevantes que sejam em si mesmos, foram encarados pelo próprio autor como livros de transição! Como ele mesmo disse a *Pedagogia do oprimido* (escrito em 1968) não seria a mesma sem *Educação como prática da liberdade* e *Educação e atualidade brasileira* que vieram antes (escritos, respectivamente, em 1965 e 1959). Em *Pedagogia da esperança – um reencontro coma pedagogia do oprimido* (1992), Freire é transparente:

A Pedagogia do oprimido não poderia ter sido gestada em mim só por causa de minha passagem pelo SESI (Serviço Social da Indústria, Recife, anos 1950), mas minha passagem pelo SESI foi fundamental. Diria até que indispensável à sua elaboração. Antes mesmo da Pedagogia do oprimido, a passagem pelo SESI tramou algo de que a Pedagogia foi uma espécie de alongamento necessário. Refiro-me à tese universitária que defendi na então Universidade do Recife, depois Federal de Pernambuco: Educação e atualidade brasileira que, no fundo, desdobrando-se em Educação como prática da liberdade, anuncia a Pedagogia do oprimido. (p.18-19)

Por sua vez, *Pedagogia do oprimido* é continuado em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1984c) e em *Educação e mudança* (1979). Desdobrado em *Conscientização* (1980a) e em *Extensão ou comunicação?* (1983), escritos posteriormente. Podemos reunir tais livros como um bloco entrelaçado e complementar. Foram escritos entre os anos 1959/60 e 1970, aproximadamente, e podemos dizer que compõem o **primeiro bloco** da obra completa de Paulo Freire.

No Conselho Mundial das Igrejas (CMI), em Genebra (Suíça), a vida, o contexto, o trabalho e as oportunidades proporcionadas *nunca tinham existido antes!* A sua obra e o seu pensamento-ação ganham dimensão mundial e se reconstroem, por exemplo, na práxis da África com os integrantes do Instituto de Ação Cultural (IDAC). Não está mais em Recife ou em Santiago do Chile! O contexto e as circunstâncias são outras! Na África, a leitura de Amílcar Cabral e a proximidade com as ideias de Gramsci, entre outros, alteram seus focos e seus escritos. Acompanhar a estadia de 10 anos no CMI é uma das chaves mestras para entender a sua obra. De novo: não é um contexto qualquer! Nesse momento tem condições de produzir mais, de pensar e repensar o momento de turbulência (prisão, primeira fase do exílio etc.) antes e depois do golpe militar no Brasil. Segundo Freire, o respaldo do Conselho Mundial das Igrejas é a algo inédito para ele que fez, inclusive, segundo seu grande amigo Clodomir Moraes (no livro antes citado), seminários no Vaticano para o *staff* do Papa Paulo VI, entre outras atividades. Nunca tivera tanto apoio e liberdade para produzir.

A partir da África, década de 1970, por conta do CMI e do trabalho com o IDAC (coordenado por ele), vai se desenvolver um outro lado da sua obra. E podemos marcá-la como um **segundo bloco**, os *escritos africanos*. Com destaque para vários livros: o principal será *Cartas a Guiné-Bissau – Registros de uma experiência em processo* (1980b), no qual ele se comunica com os educadores locais e faz disso um conjunto não só de registros de propostas, mas, também, uma revisão sobre o que tinha vivenciado no Brasil quanto à metodologia da alfabetização e seus respaldos teóricos. Podemos anotar também a relevância dessa experimentação no livro organizado por Carlos Rodrigues Brandão: *A questão política da educação popular* (1980), que tem uma parte do Paulo Freire. Destacamos *A importância do ato de ler* (1982a) e *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe* (2003a). E, ainda, *Vivendo e aprendendo* (com o IDAC, 1980c) e *Aprendendo com a própria história* (vol. I e II, 1984d), com Sérgio Guimarães. Assim, nesse segundo bloco, suas reflexões

ganham novos contornos, revisitando sua proposta inicial de alfabetização e de educação popular contida a partir do “Método Paulo Freire”, ou seja, no que chamamos de primeiro bloco de escritos.

No *primeiro bloco* de escritos temos que destacar uma mistura de ideias personalistas e existencialistas e depois um entrelaçamento disso com o marxismo (a partir de Hegel e do “jovem” Marx) que se pensava na América Latina e também com a Teologia da libertação. Esse amálgama teórico produz o respaldo que embasa sua proposta original de pedagogia e educação popular.

No *segundo bloco*, quando lemos *Cartas a Guiné-Bissau* e comparamos, por exemplo, com *Educação como prática da Liberdade* (que tinha a formulação do Método Paulo Freire), ou a *Pedagogia do oprimido*, notamos uma progressão das ideias. A progressão dentro do marxismo é notória em direção das ideias revolucionárias de Amílcar Cabral, calcadas inclusive em Gramsci. Um marxismo que ele chama de interestrutural, isto é, enlances de ideias da infraestrutura (da economia, das relações de trabalho) com a cultura, a educação, a política, a ideologia.

Outro bloco de escritos (**terceiro**) é composto pelos chamados “livros dialógicos”, momento na obra de Freire (especialmente a partir dos anos 1980) no qual ele se dedica aos livros falados/dialogados com outros pensadores. Destacam-se pelo menos três principais: *Pedagogia: diálogo e conflito* (1985a), com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães; *Por uma pedagogia da pergunta* (1985b), com Antônio Faúndez; *Medo e Ousadia - O cotidiano do professor* (1987a), com Ira Shor. São vários livros dialógicos e com temáticas diferentes. *Essa escola chamada vida* (1986) com Frei Betto e *Na escola que fazemos* (1988), com Adriano Nogueira, entre outros.

Nos anos 1990, notamos um outro bloco de livros, **o quarto**. *Educação na cidade* (1990), um livro que é relativo ao trabalho na prefeitura de São Paulo. Outro livro relevante: *Política e educação* (1993). Ou ainda, *Pedagogia da Esperança - um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992). Esse livro é muito significativo e sua ênfase já está contida no próprio subtítulo: *um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Sem esquecer da importância político-pedagógica de *Pedagogia da Autonomia* (1996). Certamente Freire fez vários reencontros com a sua obra! Inclusive, não raro, modificou conceitos, agregou outros conceitos que não tinha colocado, como uma *espiral polifônica* – observada por Gadotti⁵.

O **quinto bloco** é constituído dos livros póstumos, organizados e publicados por Ana Maria Freire: *Pedagogia da tolerância* (2005); *Pedagogia da Solidariedade* (2014); *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2014), entre outros.

⁵ No prefácio do nosso livro *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas* (2019, 7ª. edição, p.10), Gadotti escreveu: “Há certamente na obra de Paulo Freire um retorno e um desenvolvimento em espiral de uma grande polifonia de temas geradores orientados pela escolha de um ponto de vista emancipador da ciência, da cultura, da educação da comunicação etc.”

Para além da nossa intenção didática de dividir os escritos de Freire em blocos, registramos a difícil tarefa de empreender uma síntese de um pensamento heterogêneo e plural, permeado por notória capacidade de autocrítica e de permanente reconstrução analítica. Se a essa tarefa se superpõe um *pensamento complexo* que conecta os caminhos antropológicos, sociológicos, filosóficos, teológicos e políticos e epistemológicos com os caminhos educativos e pedagógicos, podemos vislumbrar nosso desafio. Segundo os editores de *Diálogo com Paulo Freire* (1979), seu pensamento

Possui um itinerário definido: parte da análise de programas de educação de adultos e de uma crítica radical aos mesmos, para chegar, depois, a uma solução que denomina “ação cultural libertadora”, a qual se projeta como um verdadeiro programa de ação nos setores marginalizados, oprimidos e dominados. (1979, p.5-6)

Porém, o fato de possuir um itinerário definido não nos autoriza concluir por sua linearidade, isto é, por uma suposta evolução linear. Ademais, a nosso ver, trata-se de um pensamento marcado por dois grandes “polos de irradiação” (inseparáveis): um predominantemente *psicopedagógico* e, outro, radicalmente *político-pedagógico*. Esses polos já são evidenciados em *Pedagogia do oprimido* e em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Nos múltiplos caminhos nuclearizados por esses dois polos, os amálgamas teóricos se reconstróem com autocríticas das suas “ingenuidades” e com a percepção de aspectos idealistas. A mais notória das reconstruções ocorre, especialmente, a partir das aproximações às ideias de Marx e de Gramsci.

Conforme Torres et al. (1979):

Quem pretender seguir o itinerário intelectual de Freire se defrontará com um conjunto de caminhos diversos, amalgamados numa estranha conexão. Deverá transitar por textos filosóficos, mais especificamente gnosiológicos ou, às vezes, epistemológicos. Deverá aprofundar-se em considerações teológicas (...), deverá indagar-se sobre sociologia do conhecimento (...), deverá considerar as implicações psico-sociais do seu método. Deverá opinar sobre o projeto educativo-pedagógico que Freire postula sob o nome de ação cultural libertadora. Deverá, principalmente, em seus últimos escritos seguir o fio condutor de suas reflexões sobre a união dialética da liderança com as massas, os projetos de organização política do oprimido, vistos à luz da ciência política. (1979, p.6)

Acrescentamos, ainda, a prioridade dada aos movimentos sociais como contextos político-educativos, associada à ideia do *partido político como educador-educando* e como *intelectual coletivo* e, nos seus últimos escritos, o (re)alicerce teórico de um pedagogo pós-moderno progressista em *Pedagogia da Esperança* (1992) e em *Política e Educação* (1993). Nestes livros, a ênfase analítica centrada na “luta de classes” cede espaço para as lutas que marcam o cotidiano, as novas mentalidades no contexto da sobrevivência teimosa dos milhões seres humanos (marcados pelo cinismo capitalista-liberal e pelos horrores dos totalitarismos)

como derrotados e excluídos da história. Freire posiciona-se reprovando as estreitezas da razão positivista em sua versão liberal atualizada e advogando a importância renovada da educação nas relações intersubjetivas que marcam a história cotidiana dos indivíduos e dos grupos sociais.

Com efeito, devemos indagar como ocorre essa reconstrução ao longo do discurso de Freire?

Primeiramente, percebe-se uma incorporação aberta de certos parâmetros políticos e ideológicos propostos pelos clássicos socialistas, especialmente Marx e Engels. Destacam-se várias referências à parte hegeliana desses escritos, a exemplo de *A sagrada família*, de *A ideologia alemã* e de *Teses sobre Feuerbach*, relativos à denominada "superestrutura". Na *Pedagogia do oprimido* já aparecem "classes" no contexto da opressão social, embora não constituam, ainda, categorias centrais da construção do seu discurso. Em *Ação cultural para a liberdade...* a educação começa a ser efetivamente pensada no interior do conflito de classes, como ato de conhecimento em busca da mobilização-organização dos oprimidos e enquanto "ação cultural" que constrói a "consciência de classe". Aqui, Goldman, Lukács e Hobsbawm contribuem de modo fundamental.

No entanto, as incorporações dos vários marxismos, nos quais predominam preocupações analíticas "superestruturais", herdadas de Hegel/Marx, também cedem espaços para a aproximação teórica "infraestrutural", visível nos escritos africanos, como em *Cartas à Guiné-Bissau*, e nos vários livros dialógicos, tais como *Pedagogia: diálogo e conflito*, *Por uma pedagogia da Pergunta*; *Medo e ousadia - o cotidiano do professor* (já citados), escritos posteriormente.

Um exemplo importante dessa progressão pode ser notado por meio do conceito de *trabalho*, uma das categorias fundamentais a passar por novo tratamento analítico. O que antes era pensado via "dialética senhor-escravo" de Hegel, subsidia-se em *O capital*, de Marx e ganha lastro na leitura de Amílcar Cabral. Apresenta-se como "contexto político-educativo" no qual o *trabalho* é entendido enquanto contexto balizador dos conteúdos programáticos escolares e da própria alfabetização dos adultos. Importante notar que, também nesses escritos (antes citados), a aproximação gramsciana através de temas nucleares como "hegemonia" os "novos intelectuais" e o "partido como intelectual-coletivo".

A inclusão da categorização "infra-estrutural" como base relacional do que ocorre na "superestrutura" da sociedade, ou seja, a priorização do *trabalho* e da *produção* coletiva como princípio e *locus* político-educativo, marca um novo ponto no constante movimento do discurso de Paulo Freire. A defesa de uma análise necessariamente "interestrutural" (na qual a "superestrutura" não é mero reflexo das relações econômicas), ao mesmo tempo em que não eclipsa questões existencialistas e personalistas, evidencia a atualização permanente de suas preocupações político-educativas, associadas a um ferrenho antidogmatismo.

O trabalho na África e as mudanças no discurso de Paulo Freire

Podemos afirmar que as aproximações ao pensamento econômico marxista são essenciais no discurso freiriano. Recorde-se: de início, seus principais escritos sofreram a influência dos marxismos com preocupações superestruturais, ou seja, priorizaram as esferas da consciência, da ideologia, da política. Sabemos que a esfera do trabalho, por exemplo, era tratada na perspectiva de Hegel (relação senhor-escravo) absorvida pela filosofia do “primeiro” Marx.

A partir dos *escritos africanos*, produtos do trabalho (de Paulo Freire e do IDAC) na Guiné-Bissau e em outros países da África (anos 1970), destaca-se a visão da "infraestrutura" social como princípio e contexto educativo fundamental. Os trabalhos na lavoura do arroz ou na reconstrução física de vilas e cidades guineenses, arrasadas pela guerra anticolonialista de tantos anos, por exemplo, são apreendidos enquanto "conteúdo" e enquanto "método" de uma nova educação, a "educação do homem novo". Educação do ser humano como “construtor da história”, produzido na gestação de uma nova hegemonia⁶. Assim, para Freire, as reinvenções da sociedade e da educação passam, necessariamente, pela transformação do processo produtivo e de todas as relações implicadas neste processo.

No entanto, torna-se necessário anotar que a visão mais incisiva da infraestrutura não eliminou a crença nos homens e nas mulheres das camadas populares como atores e atrizes determinantes de seu próprio futuro, da sua própria história. Por isso, concordamos com Rossi (1982), quando escreve:

Poder-se-ia dizer que, neste ponto, Paulo Freire aproxima-se de uma visão gramsciana. O homem tem de assumir seu papel como sujeito da História, não enquanto indivíduo abstrato, mas enquanto ser situado dentro de condições concretas, condições estas que se constituem a partir da organização econômica da sociedade, da posição do homem dentro da estrutura produtiva dessa mesma sociedade e daquelas relações que, como uma consequência, ele estabelece com seus semelhantes, relações que são organizadas essencialmente a partir dessa mesma posição que ele ocupa na produção. (p.91)

Convém sintetizar, para efeito de análise comparativa, que em *Educação como prática da liberdade* o autor defendia a mudança na sociedade através de uma “reforma interna” do homem, via “conscientização”. Com a presença das categorias econômicas, completando a sua análise teórica, suas concepções político-pedagógicas são reestruturadas.

⁶ Para Gramsci, a luta no campo da consciência é tão importante quanto à luta no campo da economia. Em outras palavras, as lutas no território da “superestrutura” contribuem efetivamente para a construção de uma “contra hegemonia” dos subalternos. Com efeito, o político italiano defende um caminho triplo para tal construção: o investimento na “crise de hegemonia/crise de autoridade”; a “guerra de posição” e a “ação dos intelectuais”.

Corroborando a expressão de Rossi (ibidem, p.91), *Freire ultrapassa o humanismo idealista substituindo-o por um humanismo concreto*.

Por outro lado, identificamos o momento correspondente ao início da “ruptura” do discurso freiriano. Afirmamos que *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (sequência de *Pedagogia do oprimido*) trouxe à tona uma análise sociológica mais incisiva e rigorosa, emergindo a questão das classes sociais e da luta entre elas como um avanço fundamental do pensamento de Freire, inclusive em relação às questões especificamente pedagógicas. Mostramos os alicerces teóricos da reestruturação da sua proposta educativa “como uma ação cultural dos dominados em busca de sua consciência de classe”.

Destarte, para ser mais preciso, é a partir dos trabalhos realizados na África que vamos notar como a incorporação da categorização teórica infraestrutural marca a progressão das propostas político-educativas deste educador.

A libertação da Guiné-Bissau do domínio de mais de quatro séculos, ocorrida em 1973, depois de mais de duas décadas de guerrilhas comandadas pelo PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde) – sob a liderança e a inspiração de Amílcar Cabral⁷ – implicou gigantesca tarefa: reconstruir o país, reinventar a produção, descolonizar-se completamente, enfim, refazer⁸ tudo. Inclusive, todo o sistema educativo que, sob o comando de Portugal, manteve analfabeta a quase totalidade da população.

Assim, a contribuição à educação e aos educadores da Guiné-Bissau (assim como, ao processo revolucionário na Tanzânia, São Tomé e Príncipe etc.), a experiência de colaborar para a “reinvenção do poder”, do processo produtivo, o trabalho educacional do partido, em suma, a experiência africana de libertação pela via socialista, influenciam o pensamento de Freire. Nessa trajetória, Freire e os integrantes do Instituto de Ação Cultural (IDAC) contribuem com o projeto contra hegemônico dos africanos, inspirados nas bases teóricas marxistas, especialmente das teses gramscianas que conectam *educação e política*.

Focalizando este esforço de mudança em *Cartas à Guiné-Bissau* (1980b) escreve:

A transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador exige um esforço interestrutural, quer dizer, um trabalho de transformação em nível da infra-estrutura e uma ação simultânea em nível de ideologia. A reorganização do modo de produção e o envolvimento crítico dos trabalhadores numa forma distinta de educação, em que mais que “adestrados” para produzir, sejam chamados a entender o próprio processo de trabalho. (1980b, p.21)

⁷ Caracterizando a atuação de Cabral à frente do PAIGC, Freire (1980b, p.23-24) destaca: “A sua clareza política e a coerência entre sua opção e sua prática, estão na raiz tanto de sua recusa ao espontaneísmo, como de uma rejeição à manipulação”. Cabral sabia que os canhões sozinhos não faziam a guerra, daí sua preocupação constante com a formação política e ideológica... e daí, também, a atenção especial que dedicou aos trabalhos de educação nas zonas libertadas (durante a guerra de guerrilhas contra as tropas portuguesas).

⁸ Nesta tarefa, segundo Cabral (1976, p.212-213), a pequena burguesia só teria um caminho (“para manter o poder que a libertação nacional põe em suas mãos”): “reforçar a sua consciência revolucionária... identificar-se com as classes trabalhadoras, não se opor ao desenvolvimento normal do processo da revolução... suicidar-se como classe”.

Observe-se a importância dada ao *trabalho como fonte, princípio e contexto de educação*. A alfabetização, parte inicial da implantação da educação transformadora, representaria uma “sistematização do conhecimento dos trabalhadores rurais e urbanos alcançam em decorrência de sua atividade prática”. Aproxima-se o trabalho produtivo da educação até o momento em “já não se estuda para trabalhar, nem se trabalha para estudar, estuda-se ao trabalhar”, como coloca Freire. Unifica-se, o contexto “teórico” (educativo) e o contexto “concreto” (a atividade produtiva).

A reinvenção da estrutura social, política, econômica, cultural – organizada e dirigida pelo PAIGC –, e a reflexão sobre esta prática revolucionária, mostram, mais uma vez, a importância do entendimento da relação entre a atividade política e a educativa. Sem dúvida, confirmam-se as colocações de Freire, desde a *Pedagogia do oprimido*, sobre a pedagogicidade da revolução. A própria batalha da transformação social é tratada como prática pedagógica, educativa. A nova hegemonia se faz, necessariamente, enquanto relação pedagógica, diria Gramsci.

Com efeito, neste momento, a revolução e a implantação do socialismo constituem o principal *locus* pedagógico. Não seria possível desenvolver qualquer proposta pedagógica, qualquer processo alfabetizador, sem apreender o seu conteúdo fortemente político-ideológico – como uma síntese que permeia todo o processo revolucionário⁹. Por isso mesmo, além da “sistematização do conhecimento” pela “atividade prática dos trabalhadores que não se esgotam em si, mas pelas finalidades que a motivam”, nosso autor identifica uma fonte fundamental para os planos educativos em desenvolvimento: o conhecimento popular.

Ao lado da reorganização da produção, este é, enfatize-se, um dos aspectos centrais a ser criticamente compreendido e trabalhado por uma sociedade revolucionária: o da valorização, e não idealização, da sabedoria popular que envolve a atividade criadora do povo e revela os níveis de seu conhecimento em torno da realidade. (ibidem, p.29)

Trabalhando esta concepção freiriana (“partir, sempre, do conhecimento popular, através da pesquisa do universo vocabular, dos costumes, dos valores populares”), podemos visualizar uma aproximação significativa em relação ao pensamento de Gramsci quanto à passagem do “senso comum” a “filosofia que transforma o mundo”. Interessante destacar que a aproximação desses dois pensamentos (ambos político-educativos, embora em Gramsci haja a predominância da preocupação política e, em Freire, o predomínio seja pedagógico) acontece, sem que Freire registre (com referências ou citações) a aproximação.

⁹ Um dos alicerces indelévels da prática e da teoria de Paulo Freire é a valorização da *democracia*: liberal, social, socialista..., mas, sempre, democracia. Esta é uma questão política central que embasa o pensamento freiriano, em todos os momentos. Mesmo durante o tempo de proximidade com o populismo “de esquerda” e do nacionalismo-desenvolvimentista no Brasil dos 1950 e dos 1960. Importante registrar que Freire nunca admitiu o totalitarismo presente nos socialismos (e comunismos) reais. A radicalidade democrática foi, sempre, uma das suas posições mais firmes e permanentes.

No processo especificamente pedagógico da Guiné-Bissau, alguns acontecimentos chamaram a atenção de Freire.

O primeiro deles foi a constatação de que a alfabetização levada a cabo no interior do contingente das FARP – Forças Armadas Revolucionárias do Povo, participantes da guerrilha responsável pela derrubada do poder colonizador – seguia aceleradamente em comparação com aquela em realização nos bairros de Bissau (a capital). Aqueles que não haviam participado da luta contra os portugueses sentiam maiores dificuldades que os guerrilheiros quanto ao processo alfabetizador. Freire destaca, então, a importância da prática revolucionária como “parteira da consciência” e a virtual facilidade em compreender (no contexto teórico “escolar”) esta própria prática por meio da alfabetização. Destaque-se, ainda a existência das “escolas da guerrilha”, isto é, em meio à guerrilha surgiram várias escolas “sob as árvores e as trincheiras de combate” guiadas pela liderança de Amílcar Cabral.

Outro fator fundamental considerado na especificidade da educação foi a necessidade sentida pelos guineenses de fazer frente à escola portuguesa imposta durante séculos e a única conhecida oficialmente até o momento da revolução. O ataque inicial deveria ser desferido contra seus conteúdos programáticos especializados em consolidar a submissão, a obediência a seus valores e interesses, contra a continuidade da “opressão da consciência”. Para o Comissário de Educação, citado por Freire,

O objetivo real do novo sistema é eliminar o que resta do sistema colonial para que possamos realizar os objetivos traçados pela PAIGC: criar um homem novo, um trabalhador consciente de suas responsabilidades históricas e da sua participação efetiva e criadora nas transformações sociais. Esperamos realizar este desejo através do conhecimento cada vez mais real das necessidades concretas do país, da definição de nosso projeto de desenvolvimento e do próprio trabalho realizado nas instituições escolares (...). Um dos objetivos principais da transformação do nosso ensino é fazer a ligação da escola à vida – ligá-la à comunidade onde se encontra, ao bairro. Ligar a escola ao trabalho produtivo, em especial ao trabalho agrícola, aproximá-la das organizações de massas. (ibidem, p.49-50)

Neste trabalho, de reinventar a escola, começando pela desconstrução da “escola colonial portuguesa” - o que não correspondia a fechar todas as escolas para promover reformas, mas em partir do que existia para reinventar todo o ensino –, um modelo foi implantado: o Centro de Formação de Professores de Có (cidade localizada a 50 km de Bissau). Freire refere-se ao Centro com grande entusiasmo. Para ele, ali estava um processo político-pedagógico inspirador, que tinha como base de sustentação o sistema produtivo e as relações práticas estabelecidas pelo trabalho coletivo (tanto manual como intelectual). Segundo nosso autor, a Escola de Có produzia um novo tipo de educador-intelectual. Um “novo intelectual” no sentido de Gramsci (1982). Para ele, a grande chave explicativa estava no binômio educação-trabalho e, mais especificamente, na inseparabilidade dos trabalhos manuais com os trabalhos intelectuais. Às atividades produtivas na agricultura, na saúde, na higiene, na

alimentação etc., associava-se a reflexão sobre estas práticas, num processo contínuo e dinâmico. Na medida em que essas experiências se forem sistematizando e aprofundando é possível fazer derivar da atividade produtiva, cada vez mais, os conteúdos programáticos de *n* disciplinas que, no sistema tradicional, são transferidos, quando são, verbalisticamente. (ibidem, p.25).

Torna-se importante verificar que nessas preocupações escolares, pedagógicas e educativas, a síntese escola-produção, como manifestação prática da ligação educação-trabalho, dá a tônica fundamental do discurso de Freire. Os princípios básicos da sua proposta pedagógica estão presentes, a exemplo da preocupação permanente com a “educação bancária”, isto é, com a transmissão do conhecimento em “depósitos” supostamente ignorantes e vazios. Assim, “a unidade entre a prática e a teoria, coloca, assim, a unidade entre a escola, qualquer que seja seu nível, enquanto contexto teórico e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto” (ibidem, p.25-26).

Entretanto, mesmo diante dos progressos da Escola de Có, adverte para o risco de se repetir o que o sistema capitalista faz com “seus” trabalhadores, ensinando-lhes suas (do sistema) necessidades. Certamente, para não correr o risco alertado, a inseparabilidade do trabalho produtivo e do processo educativo deve ser direcionada no sentido da priorização e do privilégio do *trabalho* sobre o *capital*.

A questão que se coloca, pois, a uma sociedade revolucionária, não é a de apenas “treinar” a classe trabalhadora no uso de destrezas consideradas como necessárias ao aumento da produção, destrezas que, na sociedade capitalista, são cada vez mais limitadas, mas aprofundar e ampliar o horizonte da compreensão dos trabalhadores (trabalhadoras) com relação ao processo produtivo. (ibidem, p.30)

Ao mostrar as diferenças na relação trabalho-educação sob os prismas do capitalismo e do socialismo, Freire oferece-nos, numa das mais importantes cartas enviadas aos educadores responsáveis pelo programa de alfabetização, uma interessante síntese do que entende como objetivo principal e permanente de qualquer transformação social: a gestação do “homem novo”. Para ele, a síntese educação-trabalho/escola-produção é, basicamente, o suporte desta gestação.

Neste sentido, o homem novo e a mulher nova a que esta sociedade aspira não podem ser criados a não ser através do trabalho produtivo para o bem-estar coletivo. Ele é a matriz do conhecimento em torno dele e do que dele desprendendo-se a ele se refere. Isto significa que tal educação não pode ter um caráter seletivo, o que levaria, em contradição com os objetivos socialistas, a fortalecer a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. (ibidem, p.125)

E arremata:

Pelo contrário, impõe-se a superação desta dicotomia para que, na nova educação, a escola primária, secundária, universitária, não se distinga essencialmente da fábrica ou da prática produtiva de um campo agrícola, nem

a elas se justaponha. E mesmo quando, enquanto contexto teórico, se ache fora da fábrica ou do campo agrícola, isto não signifique que ela seja considerada uma instância superior àquela nem que aqueles não sejam em si escolas também. (ibidem, p.24)

Diante do que foi registrado, corroboramos a tese de Rossi (1982) que inclui Freire como um dos alicerces teóricos da “pedagogia do trabalho” e dos “caminhos da educação socialista”, assim como, a importância da sua progressão de um *humanismo idealista ao humanismo concreto*. A nosso ver, um dos construtos teóricos deste “humanismo concreto” seria a síntese do trabalho, da produção e da (possível) ação transformadora, como fontes de uma educação política das camadas subalternas. Tal fato também reitera a proximidade com as concepções de educação e de pedagogia presentes nas obras de Amílcar Cabral, Gramsci, Freinet, Pistrack e outros pensadores socialistas.

Considerações

A nosso ver, é fundamental perceber Paulo Freire como educador (por isso pesquisador¹⁰, segundo o próprio) e como cientista da educação que se declarou sempre inacabado, necessitado de repensar permanentemente os seus achados, pois as práticas concretas mudam e as teorias sobre elas precisam mudar. No livro dialógico realizado com Myles Horton, *O caminho se faz caminhando – conversas sobre educação e mudança social* (2003b), Freire coloca:

O conhecimento está sempre se transformando. Isto é, o ato de saber tem historicidade, então o conhecimento de hoje sobre alguma coisa não é necessariamente o mesmo amanhã. O conhecimento transforma-se à medida que a realidade também se movimenta e se transforma. Então a teoria também faz o mesmo. Não é algo estável, imobilizado. (p.114)

Como é que a ciência avança? Através de conhecimentos, conceitos e paradigmas que são reformuladas e aprimorados, melhorados por serem incompletos e que, muitas vezes, são superados ou refutados. Foi precisamente isso que Freire fez ao longo das cinco décadas (1947-1997) da sua práxis político-pedagógica!

Pensou a prática educativa/pedagógica e sua progressão, reviu conceitos e descobriu outros aportes, inventou outros conceitos (e quis ser reinventado) e novas práticas. Pensou na criatividade e no currículo em todos os seus sentidos. Nunca viu a pedagogia como coisa estática, parada, mas como empiria que se altera. Precisamente o trabalho de um cientista, seja ele da biologia, da matemática, da física, da sociologia, da antropologia ou de qualquer área do conhecimento. Como um pensador que “não morreu” nos anos 1960/70, como gostava de repetir, progrediu nas décadas seguintes e projetou seu legado para a educação do Século XXI - como bem o demonstram, entre outros, especialistas da UNESCO (2000) que se inspiraram

¹⁰ Ver o capítulo “Paulo Freire e a pedagogia da pesquisa” do nosso livro *A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire*. (2013, p. 127-141)

em suas teses para propor a relevância estratégica da *educação ao longo de toda a vida*, além de *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*.

Paulo Freire precisa ser (re)visto como um cientista que teve na *pesquisa-pergunta-problema* e, portanto, na *incerteza e na busca do novo*, intrínseca à ciência, seu vetor de propulsão da curiosidade e da leitura do mundo. “Quanto mais certo estou das minhas certezas, mais desconfio delas”, gostava de repetir nas suas palestras mundo afora. Seus estudiosos sabem que a questão da pesquisa sempre esteve presente na sua obra: desde o começo (com a “pesquisa do universo vocabular”, componente do chamado Método Paulo Freire) até a defesa permanente do “educador-pesquisador” presente em *Pedagogia da autonomia* (de 1996), último livro em vida. Sem esquecer que Freire nunca absolutizou a racionalidade e o conhecimento científico em detrimento do conhecimento popular e do seu senso comum. Ao contrário, diferenciou-os, mas, como não-antagônicos e, muito menos, superiores ou inferiores entre si.

Por isso mesmo, para além dos que o idolatram ou o detratam (ambos perniciosos), Paulo Freire deve ser estudado e compreendido como um dos mais importantes propositores, pensadores e pesquisadores das Ciências da Educação.

Exemplos importantes das permanentes indagações e buscas de Freire - entrelaçadas com *As cartas à Guiné-Bissau* (op.cit.) e os “escritos africanos” -, percebemos em várias questões constituintes da sua *pedagogia da pergunta*.

Como o *diálogo* impacta a aprendizagem? Como *os jovens e adultos aprendem* ao longo da vida? Como as camadas *populares constroem sua educação* e aprendem? Como se *problematiza* a realidade para aprender a modificá-la? Porque usar *métodos ativos* e não passivos de ensino-aprendizagem? Por que defender/praticar a *pedagogia da pergunta* e, não, da resposta? Por que *círculos de culturas* em vez de estruturas expositivas e verticais de aprendizagem? Como usar a *comunicação* na educação? Por que a educação é uma *ação cultural*? Como fazer o *trabalho* se tornar, na prática, um *princípio educativo*? Quem educa o(a) educador(a)? Por que concordar com Gramsci quando ele afirma que a *hegemonia* é essencialmente pedagógica? Por que absorver de Amílcar Cabral a ideia de que a *luta pela vida* (cotidiana e/ou litigiosa) é contexto de aprendizagem rápida e qualificada? Por que o *personal* e o *existencial* são fontes da educabilidade e, também, da política? A favor de quem e contra quem exercemos nossas práticas de educadores e educadoras?

Podemos investigar/perguntar/pesquisar ainda: como reinventar a educação com pedagogias alicerçadas no oprimido, na ação cultural, na liberdade, no diálogo, no trabalho e na autonomia? E, também, na solidariedade, na consciência crítica, na denúncia e no anúncio, no aprendizado da democracia, na esperança e na história como possibilidade do novo?

Passados 100 anos do seu nascimento, Paulo Freire continua muito vivo por sua *práxis* histórica e pela continuidade do seu legado político-pedagógico. Presente e atual porque

suas dúvidas, *insights*, intuições, suas comprovações, teses, hipóteses, suas desconfianças, incertezas e suas propostas continuam vigorosamente válidas.

Nessa vivacidade, presença e atualidade, reiteramos, os trabalhos realizados na África tiveram relevância central. Constituíram um dos pilares da reconstrução de algumas das principais ideias de Freire, como procuramos demonstrar neste escrito.

Referências (utilizadas e consultadas)

- CABRAL, A. Unidade e luta - A arma da teoria. www.amilcabcabral.org/livro.pdf. 1976.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982a.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Paulo. **Alfabetização de adultos: um que fazer neutro?** *Educação e Sociedade*, São Paulo, n.1, p.64-70, set. 1978.
- FREIRE, Paulo. “Caminhos de Paulo Freire” [Entrevista]. **Ensaio**, São Paulo, n.14, 1985c.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980a.
- FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização. **Estudos Universitários**, Recife, n.4, 1963.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984a.
- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Recife/São Paulo: Cortez, 1959/2001.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984b.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ática, 1986b.
- FREIRE, Paulo; CECCON, Claudius et al. **Vivendo e aprendendo**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- FREIRE, Paulo.; FAÚNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985b.
- FREIRE, Paulo.; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1985a.
- FREIRE, Paulo.; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

- FREIRE, Paulo.; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b, v.1.
- FREIRE, Paulo.; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984d, v.2.
- FREIRE, Paulo.; NOGUEIRA, Adriano. **Na escola que fazemos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.
- FREIRE, Paulo. et al. **Documento interno do Partido dos Trabalhadores (PT)**. São Paulo. [mimeografado]
- FREIRE, Paulo.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.
- FREIRE, Paulo.; Horton, Myles. **O caminho se faz caminhando – conversas sobre educação e mudança social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- ROSSI, Wagner. **Pedagogia do trabalho: caminhos da educação socialista**. São Paulo: Moraes, 1982.
- SCOCUGLIA, Afonso C. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2019 (7ª. edição).
- SCOCUGLIA, Afonso C. **A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire**. Rio de Janeiro, DP et alii/FAPERJ, 2013.
- TORRES, Carlos A. et al. **Diálogos com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 1979.
- UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. (2000). Acessar em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por

Biografia Resumida

Afonso Celso Scocuglia: Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba. Pós-doutorado em Ciências da Educação pela Université de Lyon (França, 2009). Pós-doutorado em História e Filosofia da Educação pela Unicamp (Brasil, 2010). Autor e apresentador do programa *Paulo Freire Vivo* e do programa *Paulo Freire na Escola da Vida* (produzidos pela TVUFPB e pelo Instituto Paulo Freire/Brasil) cujas 50 videoaulas estão disponíveis no Youtube.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0207215501662942>

Contato: acscocuglia@gmail.com