

VII ENCONTRO INTERNACIONAL DO FÓRUM PAULO FREIRE
 Tema central: *Paulo Freire e Amílcar Cabral: Por uma releitura da Educação e da Cidadania Planetária* - Praia, Cabo Verde, 12 a 19 de setembro de 2010

PAULO FREIRE NA ÁFRICA

Notas sobre o encontro da pedagogia freiriana com a práxis política de Amílcar Cabral

Moacir Gadotti

Diretor do Instituto Paulo Freire

“A Amílcar Cabral, educador-educando de seu povo”.
 Dedicatória do livro *Cartas à Guiné-Bissau*.

Na década de 70, Paulo Freire (1921-1997) assessorou vários países da África, recém-libertada da colonização europeia, cooperando na implantação de seus sistemas de ensino pós-coloniais. A sua primeira visita à África foi no final de 1971, como membro do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, com sede em Genebra, onde ele morava exilado. Ele foi para Zâmbia e Tanzânia onde teve contato com vários grupos engajados em movimentos de libertação e colaborou na Campanha de Alfabetização da Tanzânia, onde conheceu o presidente Julius Nyerere (1922-1999), conhecido como “professor”. Nyerere foi o primeiro tanzaniano a estudar numa universidade britânica. Fundou, em 1954 o partido Tanganyika African National Union (TANU), que levou o seu país à independência da Grã-Bretanha em 1962.

Esses e outros países, em processo de descolonização e reconstrução nacional, tinham por base de suas políticas o princípio da *auto-determinação*, uma filosofia política baseada no resgate da autoconfiança (“self-reliance”) e na valorização da sua cultura e da sua história. Sobre uma dessas experiências, a de Guiné-Bissau, Paulo Freire escreveu uma das suas obras mais importantes: *Cartas à Guiné-Bissau* (Freire, 1977). Na busca de um novo aprendizado ele procurou entender a cultura africana pelo contato direto com o seu povo e com seus intelectuais. Mais tarde, esse aprendizado foi por ele reconhecido e relatado na obra que escreveu em parceria com Antonio Faundez, um educador chileno exilado na Suíça: *Por uma pedagogia da pergunta* (Freire & Faundez, 1985).

A experiência de Paulo Freire na zona rural e nas periferias urbanas destes países, serviu de fonte de inspiração para um novo desenvolvimento de sua **teoria emancipadora da educação**, entendida como ato político, ato produtivo e ato de conhecimento. Com base em sua nova experiência em campanhas de alfabetização, ele sublinhou a importância da associação entre o processo de alfabetização e o processo produtivo (Freire, 1995:72-72), bem como o papel da “pós-alfabetização” como forma de dar continuidade ao processo de alfabetização. Sustentava que a pós-alfabetização era importante para a consolidação dos conhecimentos adquiridos na fase anterior com o domínio da escrita, da leitura e do cálculo matemático, e para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica da realidade (Freire, 1980:177). Como diz Antonio Faundez (In: Freire & Faundez, 1985:156), “nossa experiência na África nos ensinara que a pós-alfabetização deveria ser considerada como momento superior da alfabetização, considerada esta como um processo no qual a pós-alfabetização lhe dava sentido, ou seja, sem considerar a alfabetização como um processo de educação permanente, os primeiros passos não dariam os resultados almejados”.

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.

1. A África e a radicalização do pensamento de Freire

Alguns autores vão ainda mais longe em relação à importância que a experiência africana de libertação teve na vida e na obra de Paulo Freire. Segundo Afonso Celso Scocuglia, um dos mais importantes estudiosos da obra de Paulo Freire no Brasil, o trabalho de Freire na África impactou sua obra a ponto de “determinar uma ruptura significativa no seu pensamento político-pedagógico” (Scocuglia, 2008:29). Para ele, a partir das experiências de Freire na África, seu pensamento “incorporou as categorias analíticas marxistas socioeconômicas”, assumindo que “as reinvenções da sociedade e da educação passam, necessariamente, pela transformação do processo produtivo e de todas as relações implicadas neste processo” (Scocuglia, 2008:29). A incorporação dessas categorias, como o papel da estrutura na formação da consciência, não minimizou, o papel do sujeito na história em seu pensamento. Afonso Celso Scocuglia conclui afirmando que “a experiência africana de libertação pela via socialista, radicalizam o pensamento de Freire” (Scocuglia, 2008:30).

Nas primeiras experiências de Paulo Freire no Brasil e no Chile ele centrava mais a sua atenção na alfabetização como processo de **politização**, em busca de uma educação “conscientizadora” (Beisiegel, 2008:125). Após a experiência africana e de seu retorno ao Brasil, em 1980, ele sublinhou também a importância do associativo e do produtivo no processo de alfabetização de adultos. A alfabetização era associada ao aprendizado de novas formas e novas técnicas de produção, como as cooperativas agrícolas, por exemplo, não dissociando o trabalho intelectual do trabalho manual. Foi por meio da experiência que teve em Moçambique, em 1976, que sublinhou a importância da relação entre o **produtivo** e o **pedagógico**:

discutimos isso juntos e depois com os companheiros de São Tomé. Eles viviam mais ou menos essa mesma experiência, e se determinou que era importante refletir sobre o que é a produção, sobre o ciclo produtivo como uma totalidade, e não ver a produção unicamente como o ato de produzir (...). De modo que era necessário, a partir dos problemas concretos da população, ir mostrando, ir abrindo o espaço, desafiando a população, para que reflita sobre eles e se eduque; é preciso propor conceitos desafiadores para que se faça uma reflexão e se tome consciência de que o ato de produzir deve ser entendido como um processo e não simplesmente como um resultado (Paulo Freire. In: Freire & Faundez, 1985:143).

O contexto africano, resultante das lutas de independência, era diferente do que ele havia vivido no Brasil e no Chile. Carlos Alberto Torres, o primeiro grande crítico da obra de Paulo Freire (Torres, 1975; 1977) e estudioso de sua obra, afirma que “a experiência na Tanzânia ofereceu a Freire a oportunidade de trabalhar dentro do experimento socialista, com plano centralizado, com um partido socialista revolucionário e um substantivo interesse em educação de adultos como uma real alternativa metodológica para o sistema formal de instrução” (Carlos Alberto Torres. In: Gadotti, org. 1996:134-135). Antonio Faundez (1994) aponta que a visão democrática de Paulo Freire sofreu resistência de alguns dirigentes tanzanianos mostrando as contradições vividas no próprio socialismo tanzaniano no que se refere à política de alfabetização.

Assim como Paulo Freire aprendeu muito na sua atuação na África, também pode contribuir no seu processo de libertação. Na biblioteca de Paulo Freire que se encontra hoje no Instituto Paulo Freire, em São Paulo, há um livro de Dulce Almada Duarte - *Os fundamentos culturais da unidade* – no qual, na página de rosto, se encontra uma dedicatória do então embaixador cabo-verdiano no Brasil Raul Barbosa, que reconhece a contribuição de Paulo Freire à libertação africana: “Ao Camarada Paulo Freire um modesto reconhecimento pela militante contribuição dada à nossa Revolução”. Brasília, 8 de novembro de 1985.

As campanhas de alfabetização na África tinham forte **motivação política**. Elas eram consideradas como ferramentas básicas da criação da identidade nacional. A questão central que se colocava não era realizar campanhas de alfabetização de adultos por elas mesmas, mas de pô-las a serviço “da reconstrução nacional” (Freire, 1977:33). Era uma educação comprometida com a transformação social, mesmo sabendo que, em si e por si, não se constituísse em instrumento de transformação da realidade.

Os movimentos de libertação estavam dando nascimento a uma nova realidade educativa, colocando em questão o sistema educacional do colonizador. O sistema educativo herdado do colonialismo levava à “formação de uma pequena elite, não só com uma mentalidade individualista, como também extremamente mal preparada, do ponto de vista técnico e profissional, para enfrentar os problemas e as necessidades reais do país” (Oliveira & Oliveira, 1982:87). O novo sistema impulsionava o estudo ligado ao trabalho produtivo, à participação política e à gestão democrática na escola.

As experiências de Paulo Freire na África, remodelaram sua pedagogia. Inserido em processos de reconstrução nacional realizou a simbiose entre educação e e forças produtivos, incorporando o trabalho como princípio educativo. Essa evolução no seu pensamento ele a deve ao seu encontro com a África e foi muito importante nas obras escritas posteriormente. Paulo Freire sim, radicalizou, na África, o seu

pensamento. Sua pedagogia continuou humanista, mas agora entendendo melhor, na prática, como o sistema econômico era desumanizador.

Carlos Alberto Torres afirma que as campanhas de alfabetização se constituíam em “etapa essencial para o processo nacional de reconstrução depois da guerra de libertação” (Torres, 1998:89). Um pequeno texto de um dos *Cadernos de Cultura Popular* utilizados em São Tomé e Príncipe na alfabetização e na pós-alfabetização, logo depois da independência que se deu em 1975, ilustra bem esse fato. Depois de apresentar os quatro partidos que lutaram pela libertação nacional – Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe (MLSTP), Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), Movimento para a Libertação de Angola (MPLA) e Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) – o texto segue dizendo: “a independência de todos nós, Povo de São Tomé e Príncipe, guineense, caboverdianos, angolanos e moçambicanos, não foi presente dos colonialistas. A nossa independência resultou da luta dura e difícil. Luta da qual todos nós participamos, como Povos oprimidos, buscando a libertação. Cada um desses Povos travou a luta que pôde lutar, e a soma das suas lutas derrotou os colonialistas”. E continua: “a nossa luta na África foi decisiva para a vitória do Povo português contra a ditadura que o dominava. Sem a nossa luta, não teria havido o 25 de abril em Portugal. Mas a nossa luta não foi feita contra nenhuma raça nem contra o Povo português. Lutamos contra o sistema de exploração colonialista, contra o imperialismo, contra todas as formas de exploração. A reconstrução nacional é a continuação desta luta, para a criação de uma sociedade justa” (In: Freire, 1995:66-67). Era preciso ressaltar, por meio da educação, que o sistema colonial era a principal causa do atraso econômico da África que impedia o desenvolvimento das forças produtivas nacionais daquele continente. A África não deveria ser considerada como um continente atrasado ou subdesenvolvido, como proclamava o colonizador, mas um continente explorado e roubado pelos colonizadores, o que travava seu próprio desenvolvimento.

Essa passagem dos *Cadernos de Cultura Popular* – elaborados com a assessoria de Paulo Freire e de sua equipe - contém conceitos importantes sobre a história e a filosofia da luta pela libertação nacional. Em primeiro lugar o fato reconhecido por Paulo Freire e muitos outros historiadores de que a resistência africana ao domínio português teve uma influência decisiva na luta do povo português contra a ditadura de Salazar: “sem a nossa luta, não teria havido o 25 de Abril em Portugal”. Por outro lado, o texto mostra claramente o caráter das lutas de libertação: lutar contra um sistema de opressão e não contra o povo português. Em São Tomé e Príncipe Paulo Freire contou com uma excelente equipe de colaboradores, entre eles, Patrícia e Arturo Ornelas, Hilda Varela e Miguel Escobar, e sua própria esposa Elza Freire.

A participação de jovens e adultos na luta pela libertação se constituía numa motivação a mais para participar de programas de alfabetização como os de Paulo Freire. Amílcar Cabral, dirigente do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), a primeira organização de libertação das colônias portuguesas, fundada em 1956, insistia na importância de todo revolucionário estudar. Dizia ele: “devemos, portanto, diante das perspectivas favoráveis da nossa luta, estudar cada problema em profundidade e encontrar para ele a melhor solução. Pensar para agir e agir para pensar melhor” (Cabral, 1974a:15). Era o político motivando o pedagógico.

Os textos de formação escolhidos tanto para os *Cadernos de Cultura Popular* de São Tomé e Príncipe quanto de outros países, revelam, além de sua consistência teórica e histórica, muita clareza política. Esse cuidado encontra-se também na escolha do nome do partido, como no caso do **PAIGC** (Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde). Nele podemos destacar dois elementos fundamentais dessa preocupação ideológica. Em primeiro lugar, como sustenta Basil Davidson (1975:27), “a palavra *Africano* está ali para sublinhar que não estavam nada interessados em proclamar uma independência apenas para assimilados e colonos, mas sim para todo o povo da Guiné”. Em segundo lugar, deve-se destacar a tentativa de unidade política entre Guiné e Cabo Verde, também sugerida no próprio nome do partido, mas que “foi rompida a partir de novembro de 1980 com as alterações políticas que se verificavam na Guiné-Bissau” (Freire, 1995:66).

Sobre a fundamentação do princípio da unidade política entre Cabo Verde e Guiné-Bissau, Dulce Almada Duarte em seu livro *Os fundamentos culturais da unidade*, sustenta que Amílcar Cabral refere-se

essencialmente a razões de natureza histórica, étnica e política. Porém, e a despeito da ligação destas com a cultura, não nos lembramos de ter enxergado, através da obra escrita de Cabral, qualquer referência direta, precisa, à identidade dos laços culturais existentes entre os povos de Cabo Verde e da Guiné (...). De qualquer maneira, e apesar da interrupção do processo unitário com a Guiné-Bissau, não temos dúvidas de que as transformações de natureza cultural operadas em Cabo Verde são irreversíveis. O povo cabo-verdiano poderá levar mais ou menos tempo a impregnar-se da verdadeira essência da sua africanidade. Mas ele não está disposto a perder as conquistas alcançadas no sentido de uma maior afirmação da sua identidade, de uma mais vasta dimensão da sua cultura. Esta é,

certamente, uma das maiores contribuições que terá dado Amílcar Cabral para a libertação do homem africano (Duarte, 1983:3 e 16).

Amílcar Cabral pode ser considerado como o verdadeiro fundador da nacionalidade guineense e cabo-verdiana.

2. Um reencontro com sua própria história

O trabalho de Paulo Freire na África ampliou a sua “visão de libertação” (Streck, 2001:33). Num diálogo com Sérgio Guimarães, Paulo Freire (Freire & Guimarães, 2003:48) afirma que foi absolutamente importante, fundamental o aprendizado que a África lhe ofereceu. Desde o início ele criou enorme empatia com a cultura africana. Para Paulo Freire o encontro com a África era, na verdade, um reencontro com sua própria história, um reencontro consigo mesmo, como se voltasse para seu passado. Ele dizia que ao pisar o chão africano estava se sentindo em casa, “como quem voltava e não como quem chegava” (Freire, 1977:14):

Na verdade, na medida em que, deixando o aeroporto de Dar es Salaam (Tanzânia), há cinco anos passados, em direção ao 'campus' da universidade, atravessava a cidade, ela ia se desdobrando ante mim como algo que eu revia e em que me reencontrava. Daquele momento em diante, as mais mínimas coisas – velhas conhecidas – começaram a falar a mim, de mim. A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume de suas flores, o cheiro da terra; as bananas, entre elas a minha bem amada banana-maçã; o peixe ao leite de coco; os gafanhotos pulando na grama rasteira; o gingar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-la, 'desenhando o mundo', a presença, entre as massas populares, da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava (Freire, 1977:13-14).

É notável a sensibilidade de Paulo Freire em relação ao espaço físico, à natureza, à terra. Bem antes do movimento ecológico, ele associava natureza e cultura em seus procedimentos metodológicos, mas essa associação não fazia parte apenas de sua metodologia. Fazia parte de uma maneira de viver, de sua relação profunda com a terra. Gostava de percorrer longas distâncias de carro para poder observar a natureza. Muitas vezes teve oportunidade de participar dessas viagens por terra e ele, frequentemente, nessas viagens, assobiava e cantava olhando para fora do carro.

Paulo Freire era um educador sempre aberto a novas aprendizagens. Isso fazia parte não só de sua prática, mas também de sua teoria do conhecimento. Ele falava da necessidade de aprender com a prática e da necessidade de coerência entre teoria e prática: “uma das marcas mais visíveis de minha trajetória profissional”, dizia ele, “é o empenho a que me entrego de procurar sempre a unidade entre a prática e a teoria. É neste sentido que meus livros, bem ou mal, são relatórios teóricos de quefazeres com que me envolvi” (Freire, 1993:87). Antes de escrever a palavra, ele lia o mundo, coerente com a sua teoria. No livro *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, Paulo Freire refere-se a seus aprendizados no exílio: “o exílio permitiu-me repensar a realidade do Brasil. Por outro lado, meu confronto com a política e a história de outros lugares, no Chile, América Latina, Estados Unidos, África, Caribe, Genebra, me expôs a muitas coisas que me levaram a reaprender o que eu sabia. É impossível que alguém esteja exposto a tantas culturas e países diferentes, numa vida de exílio, sem que aprenda coisas novas e reaprenda velhas coisas. O distanciamento do meu passado no Brasil e o meu presente em contextos diferentes, estimulou minha reflexão” (Paulo Freire. In: Freire & Shor, 2003:43).

Essa andarilhagem pelo mundo e, em consequência, seu enorme aprendizado, foi possibilitado pela opção que fez de trabalhar, durante toda a década de 70, no Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra. O Conselho, como organização internacional, lhe possibilitou divulgar sua pedagogia do oprimido em diferentes países. Ele afirma que aprendeu muito também porque viveu “numa fase histórica cheia de intensa inquietação” onde destacava “os movimentos de libertação na África, a independência das ex-colônias portuguesas, a luta na Namíbia, Amílcar Cabral, Julius Nyerere, sua liderança na África e sua repercussão fora da África” (Freire, 1992:121): “foi palmilhando este contexto enorme que o Conselho Mundial me oferecia que me fui tornando um andarilho do óbvio. E foi andarilhando pelo mundo (...), foi caminhando por esses pedaços de mundo, como exilado, que pude compreender melhor o meu próprio país. Foi vendo-o de longe, foi tomando distância dele que eu entendi melhor a mim mesmo. Foi me confrontando. com o diferente de mim que descobri mais facilmente a minha própria identidade” (Freire & Faundez, 1985:22). A África fez com que ele redescobrisse seu próprio país, mas não só: foi importante para “descobrir sua identidade” e também

para consolidar sua obra intelectual. Como sustentou Antonio Faundez (Freire & Faundez, 1985:90), “se temos maior consciência da necessidade de respeitar a cultura-outra na América Latina, é porque o aprendemos na África”.

Seus encontros com educadores de diferentes países da África e seus dirigentes, com lideranças da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), dialogando “com militantes experimentados na luta” (Freire, 1992:148), com o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), dialogando em torno de sua própria luta, marcaram não só sua trajetória pessoal, mas também a sua pedagogia. Sua passagem pelas ex-colônias portuguesas, pela Tanzânia e outros países africanos, foi decisiva na sua trajetória pessoal e intelectual. Curiosamente, dizia que o seu livro *Pedagogia do oprimido* quase sempre chegava antes dele “a esses cantos do mundo, preparando, de certa maneira, minha chegada a eles” (Freire, 1992:149).

Paulo Freire era contrário ao uso da expressão “África Portuguesa”, como também não aceitava a denominação de África inglesa, francesa. “O que temos”, dizia ele, “é uma África sobre a qual pairou, predominantemente, colonialmente, a expressão portuguesa, a expressão francesa, a expressão inglesa. Isso é outra coisa”. Dizia que essas expressões lembravam uma certa “nostalgia do colonizado” (Freire, 1992: 178). Ele defendia uma ruptura radical com o passado colonial e a sua superação por meio de uma nova educação, radicalmente democrática e comprometida com a emancipação social.

3. Confusão entre língua e linguagem

Em Guiné-Bissau Paulo Freire trabalhou com a equipe de um centro de pesquisa e intervenção, criado em Genebra, em 1970, do qual fazia parte, chamado IDAC (Instituto de Ação Cultural) em duas campanhas de alfabetização (Faundez, 2000:52-53). Dele faziam parte conhecidos educadores como Claudius Ceccon e Rosiska Darcy de Oliveira e Miguel Darcy de Oliveira, eles também exilados, como Paulo Freire. Naquele país, a campanha de alfabetização, assessorada por Paulo Freire e pelo IDAC, a partir de 1974, se constituía numa etapa essencial do processo de reconstrução política depois da guerra de libertação.

A escolha da língua de ensino-aprendizagem foi um ponto central do debate em Guiné-Bissau: usar o português ou as línguas locais? Amílcar Cabral defendia com entusiasmo o português como língua da unidade nacional (Cabral, 1974a:214), mesmo sabendo que aproximadamente 80% da população da Guiné-Bissau não falava português. O crioulo – uma língua não escrita – era falado por aproximadamente 45% da população. Era uma língua de grande potencial, como sustenta Basil Davidson (1975:50): “o crioulo falado na Guiné é algo de semelhante a um equivalente português do velho *trade English* falado no delta do Níger, uma língua com uma base africana e uma grande infusão de palavras portuguesas. Dizem-me que é uma língua capaz e muito flexível”.

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 Donald Macedo (2000:84), o uso da língua dos alunos “deve ser utilizada nos programas de alfabetização se se quiser que a alfabetização seja parte importante de uma pedagogia emancipadora”. Para Paulo Freire não era possível reafricanizar o povo, utilizando o meio que os desaffricanizou; ele entendia que o uso da língua portuguesa não era neutro, pois a língua reproduzia valores colonialistas. Entre as anotações que o leitor Freire fez nos livros de Amílcar Cabral, uma me chamou particularmente a atenção: foi justamente aquela na qual Amílcar Cabral defende o uso do português como língua nacional. Escreve Amílcar Cabral no livro *PAIGC: unidade e luta* (Cabral, 1974a:214), sublinhada por Paulo Freire: “o 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, 1974a:214). Freire anota no pé desta página do livro: “indiscutível equívoco de Amílcar”. No parágrafo seguinte Amílcar escreve: “se repararmos, por exemplo na gente que vive perto do mar, a sua língua tem muita coisa relacionada com o mar; quem vive no mato, a sua língua tem muita coisa relacionada com as florestas”. Paulo Freire anota: “confusão entre língua e linguagem”. Ainda bem que Amílcar Cabral, no mesmo livro, elogia a quem tem a coragem de fazer a crítica, afirmando que “criticar não é dizer mal nem fazer intrigas. Criticar é, e deve ser, o ato de exprimir uma opinião franca, aberta, diante dos interessados, com base nos fatos e com espírito de justiça, para apreciar o pensamento e a ação dos outros, com o objetivo de melhorar esse pensamento e essa ação. Criticar é construir, ajudar a construir, fazer prova de interesse sincero pelo trabalho dos outros, pela melhoria desse trabalho” (Cabral, 1974a:58). Na verdade, tudo o que Paulo Freire queria, ao questionar as afirmações de Amílcar Cabral, era avançar e ser coerente com sua visão do processo de alfabetização libertadora.

Mais tarde, numa nota de rodapé do livro *Por uma pedagogia da pergunta*, ele sustenta que “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” (Paulo Freire. In: Freire & Faundez, 1985:126). Miguel e Rosiska Darcy de Oliveira se perguntavam mais tarde: “Haveria sentido em ensinar a um camponês, habituado a uma cultura oral, a ler e escrever numa língua que está de fato ausente de sua prática social cotidiana?” (Oliveira & Oliveira, 1982:96).

Em 1985, numa conferência realizada na Universidade de Brasília, a pedido do professor Venício Arthur Lima, Paulo Freire explica que a viúva de Amílcar Cabral disse a ele que era o contexto histórico e social que teria levado Amílcar Cabral a defender aquela posição. Diz ele: “na época em que Cabral fez essa afirmação cabia essa análise, e estava havendo um risco, na luta, de uma certa sectarização, que colocava os caboverdianos e os guineenses a ser contra qualquer português, contra a cultura portuguesa, contra a linguagem portuguesa, contra tudo que fosse português. E Cabral precisava cortar o risco de engrossamento dessa perspectiva, que para ele, e eu concordo, enfraqueceria a própria luta” (Freire, 2004:111-112). Esse “eu concordo” não seria, finalmente, o reconhecimento de que estrategicamente Amílcar Cabral estaria certo, apesar do leitor Paulo Freire haver escrito, dez anos antes, no livro de Amílcar Cabral, que se tratava de um “equivoco”?

Apesar de todas as análises, os debates e explicações dadas, esse foi um ponto controvertido na experiência de Paulo Freire em Guiné-Bissau. Sabe-se, contudo, que, além da questão da língua, as *condições materiais*, geográficas (vilas dispersas e isoladas) e políticas do período pós guerra revolucionária de libertação na Guiné-Bissau, dificultaram muito o sucesso no processo de alfabetização. As diferenças culturais, linguísticas, tribais, étnicas e econômicas – além da ineficiência do aparato estatal e da falta de quadros – se constituíam no maior desafio de um processo de alfabetização que visava à construção da unidade política nacional e de transição para o socialismo.

Em carta endereçada a Paulo Freire, dia 10 de junho de 1985, pelo então Ministro do Comércio, Pescas e Artesanato Mário Cabral - ele era Ministro da Educação quando convidara Paulo Freire em 1974 - explica as razões do aparente “fracasso” da campanha de alfabetização de Guiné-Bissau (Mário Cabral. In: Gadotti, org. 1996:136):

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.

Existia uma dose exagerada de idealismo na proposta de alfabetização de Guiné-Bissau, aliada a um aprendizado mecânico, baseado na memorização, ao qual Freire se opunha (Torres, 1998:92). De um total de 26 mil alfabetizandos, na primeira Campanha de Alfabetização, muito poucos realmente conseguiram aprender a ler e escrever em português, após seis meses de trabalho. Isso é reconhecido por Freire em dois livros: um escrito em 1985, em parceria com Antonio Faundez - *Por uma pedagogia da pergunta* - e outro escrito em 1990, em parceria com Donald Macedo - *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* - sustentando sempre que a questão da escolha da língua portuguesa - língua dos colonizadores - foi decisiva e resultou no “fracasso” da campanha de alfabetização. Como assessor estrangeiro ele não poderia impor seu ponto de vista, e deixou claro que não admitia que o programa de alfabetização de adultos tivesse sido totalmente um “fracasso”. Diz ele: “essa experiência eu acho que foi muito boa, na medida em que ela ensinou o óbvio, quer dizer: que não era possível fazer o ensino de língua portuguesa nas zonas rurais do país” (Paulo Freire. In: Freire & Guimarães, 2003:33). O PAIGC havia mudado a decisão inicial de Paulo Freire e ele não tinha como não aceitar essa decisão (Freire & Faundez, 1985:124), mesmo não sendo sua opção metodológica. Paulo Freire conclui que não foi seu método que falhou em Guiné-Bissau. Naquele contexto, qualquer método teria falhado.

Paulo Freire e a equipe do IDAC (Freire e outros, 1980) tinham clareza do papel da assessoria: os assessores não deviam “fazer por”, não deveriam substituir a própria população e nem seus dirigentes. A ajuda verdadeira, dizia ele, “é aquela em que os que nela se envolvem se engajam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar” (Freire, 1977:16). Em relação ao que estava acontecendo em Guiné-Bissau, dizia que havia um esforço enorme da equipe, mas que o importante era que a população pudesse sentir o projeto como seu: “o ponto de partida do projeto é a

mobilização da população, o que implica na sua organização” (Freire, 1977:162).

Anos mais tarde, em conversa com Sérgio Guimarães, em março de 2002, Mário Cabral, irmão de Amílcar, relembra a experiência de Paulo Freire e afirma que havia na Guiné-Bissau em torno de 30 línguas faladas (não escritas), num país de pouco mais de um milhão de habitantes. Qual poderia ser o critério para a escolha da língua oficial? “Ora, se o critério é escolher a alfabetização na língua materna, ou seja, reconhecer a cada criança o direito de alfabetizar-se na sua própria língua o que fazer então com as crianças pertencentes às minorias linguísticas? A própria escolha de algumas das línguas nacionais e a não-escolha de outras, provavelmente com base em estatísticas, criaria um problema sério do ponto de vista do direito da criança, na medida em que o princípio da não-discriminação estaria em causa” (Mário Cabral. In: Freire & Guimarães, 2003:177). E havia também outro problema, “um país que tem dificuldades para formar professores já numa determinada língua, imagine agora esse país tendo que formar professores em x línguas” (*id.*, *ib.*). Também ele sustentava que a campanha de alfabetização não devia ser considerada como um fracasso na medida em que “a experiência que tivemos com Paulo Freire e com a sua equipe, ajudou não só a alfabetização, mas todo o processo de instauração do sistema educativo no país” (Mário Cabral. In: Freire & Guimarães, 2003:169).

Creio que a questão do método é secundária na análise das campanhas de alfabetização de Guiné-Bissau. Talvez o equívoco maior não tenha sido a questão da língua ou do método, mas a percepção ingênua de que a população rural teria algum interesse numa “alfabetização política” como se toda ela tivesse se engajado como militante na luta pela libertação nacional. Aqui não se trata de uma questão de método. Como observa Amílcar Cabral “o povo não luta por ideias, por coisas que estão na cabeça dos homens. O povo luta e aceita os sacrifícios exigidos pela luta, mas para obter vantagens materiais para poder viver em paz e melhor, para ver a sua vida progredir e para garantir o futuro dos seus filhos” (Cabral, 1974a:46).

O insucesso das campanhas de alfabetização da Guiné-Bissau deveu-se a múltiplos fatores, ente eles, à falta de apoio técnico, à falta de pessoal qualificado, à falta de material didático básico como papel e lápis, à falta de mobiliário apropriado como carteiras e quadro-negro, à falta de livros, à falta de formação dos professores e monitores. Nessas condições qualquer metodologia não daria os resultados previstos. A causa principal do fracasso não está no método. O mesmo método de Paulo Freire, em outro contexto e em outras condições, foi aplicado em São Tomé e Príncipe, com excelentes resultados, mesmo reconhecendo que “não foi possível chegar a uma transformação radical do modo de produção dominante herdado do colonialismo” (Paulo Freire. In: Guerrero, 2010:34). A diferença em São Tomé e Príncipe era que lá, num pequeno país com pouco mais de 100 mil habitantes, a maioria da população vivia em centros urbanos e em melhores condições sociais e econômicas do que na Guiné-Bissau. E havia um fator ainda mais determinante do sucesso dos programas de alfabetização de São Tomé e Príncipe: “uma língua falada por todos, que já tinha uma representação gráfica, o português” (Faundez, 1994:100).

4. Linguagem, cultura e poder

Por diversas vezes Paulo Freire referiu-se à questão da língua da campanha de alfabetização de Guiné-Bissau, mas não tão explicitamente quanto no livro em que dialoga com Antonio Faundez (Freire & Faundez, 1985:124 e seguintes). Ele argumenta que nem ele e nem a equipe do IDAC poderiam ter feito “o milagre, não importa com que método, de alfabetizar um povo numa língua que lhe era estranha” (p. 124). Ele sabia que o tema era delicado e que a questão não era negar a importância da língua portuguesa. Mas, diz ele, “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” (p.127).

A teoria do conhecimento e o método de Freire estão ancorados na tese de que a alfabetização de adultos deve partir da **prática social** das pessoas a serem alfabetizadas e a língua portuguesa não fazia parte da prática da maioria da população. Daí a oposição de Freire à opção do partido. Num capítulo sobre a “resistência cultural”, em seu livro *PAIGC: unidade e luta*, Amílcar Cabral (1974a:187-217) afirma que “o primeiro ato de cultura que devemos fazer na nossa terra é o seguinte: unidade do nosso povo, necessidade de lutar e desenvolver em cada um de nós uma ideia nova que é o *patriotismo*, o amor pela nossa terra, como uma coisa só”. Nesse sentido, a escolha do português, significava a escolha pelo princípio da unidade nacional. Essa escolha era coerente com a doutrina do PAIGC. O PAIGC havia definido como seus dois pilares básicos, o princípio da “unidade” e o princípio da “luta”. No livro *PAIGC: unidade e luta*, Cabral afirma que “o significado da nossa luta, não é só em relação ao colonialismo, é também em relação a nós mesmos. Unidade e luta. Unidade para lutarmos contra o colonialista e luta para realizarmos a nossa unidade, para construirmos a nossa terra como deve ser” (Cabral, 1974a:7).

A escolha do português era acertada do ponto de vista estratégico na medida em que o uso do português evitava o confronto entre as línguas tradicionais se uma delas fosse escolhida como língua nacional, já que elas eram ligadas a regiões particulares. A soberania linguística de uma região sobre outras acabaria por criar mais conflitos internos. Era preciso garantir a unidade nacional. Havia ainda o argumento de que a escolha de uma língua africana poderia isolar ainda mais o país do resto do mundo.

Por outro lado, como diz Antonio Faundez, que substituiu Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas, em 1980, “a língua – e sua expressão concreta cotidiana, a linguagem – é uma das manifestações culturais mais ricas e complexas. Ela é parte importante da cultura, mas, por sua vez, veículo de cultura, na medida em que se manifestam através dela outras expressões culturais que só podem alcançar sua concretização e seu desenvolvimento pela mediação privilegiada da palavra” (Faundez, 1989:60). A língua portuguesa como língua do colonizador estava impregnada dos valores culturais dos colonizadores. A independência política não podia prescindir da independência cultural. Paulo Freire pretendia, com a campanha de alfabetização, revalorizar as expressões culturais autóctones, o que era sistematicamente recusado pelos colonizadores.

Quando um país possui diversas línguas, diversas culturas, deve-se valorizá-las em seu conjunto ao promover uma unidade cultural nacional. A diversidade cultural é uma grande riqueza. Não uma deficiência. O processo de alfabetização deverá considerar a necessidade de criação de materiais e conteúdos diferenciados que levem em conta tanto a **diversidade cultural** quanto a **unidade cultural**. A maioria das sociedades africanas foi estruturada em torno da **cultura oral** e, como sustenta Antonio Faundez (Faundez, 1989:74), “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. É indispensável comparar e permitir o enriquecimento recíproco das duas expressões”. E conclui em outro momento (Faundez. In: Freire & Faundez, 1985:91): “o desafio pedagógico e político das nações que possuem riqueza, diversidade cultural está não só em criar uma nova política, uma nova concepção de poder, mas também em criar, como dizíamos, uma nova concepção da própria pedagogia”.

Desde há muito tempo, os povos de cultura oral elaboraram sobre as práticas do oral seus próprios modelos de expressão, seus sistemas de intercâmbio e de equilíbrio, como também sua memória. Consciente ou inconscientemente, esses povos resistem à cultura escrita, que modelaria suas sociedades de uma maneira diferente. Comete-se grave erro quando se pensa que basta transcrever uma língua oral para entrar no mundo da escrita. Uma língua escrita não é uma língua oral transcrita. Ela constitui um fenômeno linguístico e cultural nov. Esse erro também se comete ao considerar, no processo de alfabetização, que a língua escrita é a transcrição da língua falada, sem compreender que a passagem de uma para outra é uma ruptura epistemológica. A língua escrita é um novo conhecimento que, sem dúvida, tem suas relações com o oral, porém mais como ruptura do que como transcrição, uma vez que possui sua própria lógica, suas próprias regras, que diferem das regras da linguagem falada (...). A passagem da cultura oral para a cultura escrita requer um período extenso, de anos, que exige dois processos paralelo: um, de educação permanente, e outro, de utilização quotidiana da escrita (Faundez (1994:117-118).

A linguagem tem tudo a ver com o poder. 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. Um dominador, um colonizador, quando chega a um país, a primeira coisa que faz é impor aos nativos a sua língua.

O Brasil é um exemplo notável de que a **linguagem é poder**. Em 2005, em Porto Alegre, no Fórum Social Mundial, ouvi um testemunho chocante da relação entre linguagem e poder: um índio, do Amazonas, relatou que missionários cristãos obrigavam crianças indígenas a esquecer a sua língua materna e impingiam castigos quando não aprendessem o português, língua do colonizador. Quando uma criança não conseguia pedir comida na língua portuguesa, ela não recebia comida. Era uma forma violenta de impor a língua e a cultura do dominador. Como diz Donald Macedo (2000:94), “não usamos a língua apenas para organizar e expressar ideias e experiências. A língua é uma das práticas sociais mais importantes, mediante a qual somos levados a nos sentir como sujeitos”.

Como vimos, Paulo Freire estava sempre muito atento a essa questão. Seu método de alfabetização buscava valorizar a fala (poder) do alfabetizando. O professor Ernani Maria Fiori, que foi um dos primeiros leitores dos manuscritos do livro *Pedagogia do oprimido*, captou muito bem o sentido da pedagogia freiriana no prefácio que escreveu para esse livro, com um sugestivo título: “Aprenda a dizer sua palavra”. Em vez de

proibir a fala e impor a cultura do silêncio, a pedagogia do oprimido ensina a dizer a sua palavra, na sua língua, na língua que se conhece.

Paulo Freire valorizava a linguagem como meio de comunicação e expressão da cultura de um povo, bem como meio de construção da identidade de cada ser humano. Ele não aceitava a imposição do silêncio àqueles e àquelas que não dominam a norma culta; não aceitava a discriminação e a humilhação daqueles e daquelas que não têm familiaridade com o nível linguístico reconhecido socialmente. Ele questionava a hierarquia que, muitas vezes, se estabelece entre os níveis linguísticos, valorizando a forma de expressão de cada um. Não negava o direito de “dizer a sua palavra” (Freire, 1995:36) do seu jeito, e também não negava a importância de todos terem acesso aos diferentes níveis linguísticos. Como afirma Donald Macedo (2000:93), “a voz dos alunos jamais deve ser sacrificada, uma vez que ela é o único meio pelo qual eles dão sentido à própria experiência no mundo”.

Paulo Freire afirma que o uso gramatical esconde o mecanismo ideológico de afirmação das elites. É por isso, e não por outra razão, que elas se recusam a aceitar a “boniteza” da linguagem popular. Não é que a linguagem popular esteja isenta de regras e estruturas, só que elas organizam a linguagem em confronto com os valores sustentados pelas elites: “organizar esse conhecimento e torná-lo claro para o povo seria contestar a dominação imposta pelas elites e, portanto, da própria elite” (Paulo Freire. In: Freire & Shor, 2003:91).

Além das razões metodológicas, políticas e ideológicas para usar a “língua do povo”, Paulo Freire tinha também uma razão epistemológica, aquilo que mais tarde José Eustáquio Romão, um de seus maiores estudiosos, chamaria de “razão oprimida”: “ao propor a escuta, nos Círculos de Cultura, a todas as expressões, inclusive, às dos oprimidos, na verdade Paulo Freire sintetizou não somente a possibilidade do resgate das racionalidades silenciadas, como também o das epistemologias contemporâneas que tentam a construção de uma nova geopolítica do conhecimento fora do âmbito das epistemologias hegemônicas” (Romão, 2008:81). Segundo Romão, Paulo Freire, teria desenvolvido uma “síntese” que estaria abrindo espaço para abrigar todas as “epistemologias alternativas”, em oposição às “epistemologias hegemônicas”.

Cada vez mais, em todo o mundo, as línguas locais vem sendo valorizadas. Durante a realização da sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Belém (Brasil), de 1 a 4 de dezembro de 2009, delegados africanos destacaram como positivo, nos seus países, o uso das línguas locais no processo de alfabetização, entretanto, reconheceram também que ainda existe pouco apoio a iniciativas desse dito. O *Pronunciamento Africano sobre o Poder da Educação de Jovens e Adultos para o Desenvolvimento da África*, resultado final da Conferência Preparatória à CONFINTEA VI, realizada em Nairobi, de 5 a 7 de novembro de 2008, destaca que

nos países africanos, o papel das línguas maternas como meios eficientes de comunicação, administração e aprendizagem não são bem explorados e são frequentemente negligenciados. Poucos países têm promovido as línguas maternas por meio de políticas ou pela oferta de recursos educacionais, tais como materiais de leitura e escrita (incluindo linguagem de sinais e Braille) que constituem fator essencial em alfabetização sustentável, numeração e cultura de aprendizagem ao longo da vida. Há um esforço limitado para usar todos os sistemas escritos disponíveis para as comunidades. Torna-se muito difícil promover uma cultura de leitura e escrita sem ambientes letrados (Unesco, 2008:4).

Como se vê, a questão da língua continua muito atual e tem preocupado muito a Unesco a qual tem publicado diversos documentos sobre o tema (Unesco, 2003). Segundo a Unesco “há um consenso que a alfabetização se dê na primeira língua ou na língua que o aluno conhece melhor. Também é consenso que isso propicia maior possibilidade à posterior alfabetização em outras línguas (...). O pluralismo linguístico é a norma em várias partes do mundo, o que requer abordagens multilíngues bem desenhadas para a alfabetização. Contudo, os processos que envolvem aprender uma língua e ser alfabetizado são diferentes. O primeiro passo é a alfabetização na língua do aluno, e depois o ensino da língua adicional que os participantes do programa querem aprender, utilizando-se métodos de aprendizagem apropriados para esses processos diferentes” (Unesco, 2009:57-58).

5. Amílcar Cabral: humanista, revolucionário, pedagogo e educador da revolução

Paulo Freire tinha uma grande admiração por Amílcar Cabral. Disse ele numa conversa que teve na Universidade Nacional Autônoma do México, em 1984, com Miguel Escobar, Alfredo Fernández e Gilberto Guevara, posteriormente transformada em livro:

sugiro aqueles e aquelas que não leram ainda as obras de Amílcar Cabral, sobre a luta de Guiné-Bissau, que o façam. Eu fiquei muito impressionado com essas obras tanto quanto as de Che Guevara. Ambos

compartilhavam o respeito um pelo outro. Os dois se encontraram pela primeira vez em Guiné-Bissau. Os dois ficaram em silêncio olhando um para o outro. Eu chamo isso de amor revolucionário. Depois se abraçaram, embora Amílcar fosse baixinho e Guevara bem alto. Eles compartilharam o mesmo amor pela revolução. E o que é mais interessante: eles disseram coisas muito semelhantes, como eminentes pedagogos e grandes educadores da revolução (Paulo Freire. In: Escobar, 1994:81).

Paulo Freire não chegou a conhecer pessoalmente a Amílcar Cabral, mas foi um grande estudioso de sua obra. Em vários momentos ele nos confidenciou o desejo de escrever uma biografia sobre o grande revolucionário africano. Na biblioteca de Paulo – hoje aberta ao público na Instituto Paulo Freire, em São Paulo - tem um grande número de obras de Amílcar Cabral e sobre ele, com anotações de Paulo. Ele costumava destacar os pensamentos que mais chamaram a sua atenção. Na conferência que fez na Universidade de Brasília, em 1985, acima mencionada, afirma: “eu cheguei realmente até ter um projeto de fazer um estudo, assim uma espécie de biografia da práxis de Amílcar e era um grande sonho; em certo sentido eu me sinto frustrado até hoje, porque não pude fazer isso (...). Eu cheguei até a ter o nome do livro que eu quis escrever, que não pude escrever, que se chamava “Amílcar Cabral, pedagogo da revolução”. (Freire, 2004:94-95). Amílcar Cabral seria ao mesmo tempo um revolucionário e um pedagogo da revolução. Ela era um pedagogo da revolução, não era só um pedagogo revolucionário. Em sua fala Paulo Freire destaca uma frase de Amílcar: “Eu gostaria de dizer aos camaradas que o que nos defende da bala do inimigo é saber ou não saber brigar” (Freire, 2004:102), mostrando a necessidade do estudo, a “arma da teoria” (Cabral, 1976).

Como Antonio Gramsci, Amílcar Cabral valorizava a cultura, o papel da teoria, dos intelectuais e da sociedade civil, na transformação social. A cultura, como elemento essencial da história de um povo, fundamenta o movimento de libertação, que nada mais é do que a expressão política organizada da cultura. Segundo Carlos Lopes (2004:3) a experiência de Antonio Gramsci “pode ter tido influência marcante para Cabral. A visão de Gramsci sobre organização do Partido e a definição do que deve ser o seu conteúdo revolucionário ou reformador, encontram-se presentes na obra de Cabral. A premissa gramsciana do otimismo da vontade contra o pessimismo da realidade está mesmo refletida na palavra de ordem de Cabral, 'esperar o melhor mas preparar-se para o pior'. Amílcar Cabral entendia bem a proposta de Gramsci sobre o intelectual orgânico e o papel da sociedade civil”. Essa aproximação entre Gramsci e Cabral também foi feita por Paulo Freire. Diz ele:

Para mim, o caminho gramsciano é fascinante. É nessa perspectiva que me coloco. No fundo tudo isso tem a ver com o papel do chamado intelectual, que Gramsci estuda tão bem e tão amplamente. Para mim, se a classe trabalhadora não teoriza a sua prática é porque a burguesia a impede de fazê-lo. Não porque ela seja naturalmente incompetente para tal. Por outro lado, o papel do intelectual revolucionário não é o de depositar na classe trabalhadora, que também é intelectual, os conteúdos da teoria revolucionária, mas o de, aprendendo com ela, ensinar a ela. Neste ponto voltamos ao que já disse a respeito da diferença do método do educador reacionário e do revolucionário. Este, ao se tornar um pedagogo da revolução, e foi isso que Amílcar Cabral fez, faz o possível para que a classe trabalhadora, apreenda o método dialético de interpretação do real (Paulo Freire. In: Freire & Gadotti, 1985:68).

Mas, foi certamente o contexto vivido tanto em Portugal quanto em seu país, que gestaram o intelectual comprometido e o militante Amílcar Cabral. Mário de Andrade, um dos primeiros companheiros de Amílcar Cabral na luta de libertação de Guiné-Bissau e Cabo Verde, afirma que “a formação do pensamento político de Amílcar Cabral nos aparece claramente quando se considera o contexto histórico de seu tempo, as instituições que enfrenta e a ação que ele empreende (...). Amílcar Cabral teceu, no país que o viu nascer, a dupla tarefa de militante: apreender, por meio de seu saber técnico, as realidades concretas do povo da Guiné e fundar as bases organizacionais da luta política contra a dominação colonial” (Andrade, 1980:67).

Paulo Freire, numa entrevista concedida à revista *Psicologia Atual* (Freire, 1980a:16-17), descreve Amílcar como um revolucionário que viveu a relação **paciência-impaciência** “no coração da tensão existencial” que é “a mesma dialética prática-teoria”:

Amílcar Cabral foi o grande líder da libertação de Guiné-Bissau e Cabo Verde. Era um eminente agrônomo, formado pela Universidade de Lisboa. Natural de Guiné-Bissau, muito ligado ao Cabo Verde. Fez a escola primária e secundária de Cabo Verde e depois foi para Lisboa. Era um sujeito genial. Africano negro de uma província de ultramar, chegou a ser diretor do Departamento de Ministérios de Ultramar. Para mim, Amílcar Cabral foi um dos revolucionários que melhor viveu a dialética entre paciência e impaciência. Que no fundo é a mesma dialética prática-teoria. Ou, numa outra visão, como a relação ficar-partir, viver-morrer. Eu poderia dizer que a relação paciência-impaciência está no coração

da tensão existencial.

Paulo Freire continua explicitando o que entende por “relação paciência-impaciência”:

Toda existência é perigosa, não há existência sem tensão. Se você rompe essa polarização em favor da paciência, você cai no "vamos deixar como está para ver como fica". Então você ajuda o status quo. Se você rompe em favor da impaciência, então você cai no ativismo, no voluntarismo, na manipulação. Ambas as formas de ruptura implicam, no meu entender, numa falsa visão da história. Numa incompreensão do histórico enquanto processo. Não posso deixar as coisas como estão para ver como ficam porque a história não é nenhuma potência que paira sobre nós: nós nos fazemos e nos refazemos. E a ruptura em favor da impaciência nos leva ao voluntarismo que enfatiza a subjetividade na relação. Esse voluntarismo é idealista, metafísico, não histórico, não dialético.

E conclui essa parte da entrevista afirmando que Amílcar Cabral viveu sabiamente a tensão paciência-impaciência. Amílcar Cabral

como que tomou distância de sua própria tensão e a entendeu. Era também um grande humanista. Humanista não no sentido de leitor de clássicos, mas no sentido de não ter vergonha de dizer que era homem. E de buscar uma sociedade mais aberta. Ele coloca no lugar exato o elemento cultural na luta pela libertação. Há uma frase dele que daria, ela só, um seminário: “a luta de libertação é um fato cultural e um fator de cultura”. Mais adiante, diz: “a luta pela libertação é um ato eminentemente político com momentos armados”. É a colocação inversa daquela que muita gente faz.

Como Antonio Gramsci, Amílcar Cabral sublinhou o papel da educação e da cultura na transformação social e política, a importância da dimensão pedagógica da ação política e a dimensão política da ação pedagógica, numa época em que o chamado “campo progressista” e até boa parte dos movimentos revolucionários socialistas, atribuíam pouco valor à educação no processo revolucionário. Transpondo essa temática para os dias de hoje, podemos dizer que, mesmo entre os intelectuais progressistas, ainda, muitas vezes, não se tem valorizado o papel da educação na transformação social, reservando-lhe apenas um “papel subalterno”. Como diz Pablo Gentili (2009:9), “na luta contra o neoliberalismo, o campo educacional sempre teve uma importância bem mais relevante do que costumam reconhecer as análises e as crônicas sobre os processos de mobilização e as resistências populares das últimas duas décadas”. Com certeza, o Fórum Social Mundial não teria surgido com toda a sua força transformadora por “um outro mundo possível”, na América Latina, se, nos últimos 50 anos, não tivesse existido o movimento de educação popular.

O pensamento de Antonio Gramsci, Amílcar Cabral e Paulo Freire, no que se refere ao papel da educação e da cultura na transformação social, não tem sido ainda devidamente reconhecido na práxis política de muitos governos progressistas de hoje.

6. Última saída para a libertação nacional

Karl Marx, em *O Capital*, faz uma clara distinção entre os teóricos do capitalismo e o capitalismo. De alguma forma, ele nutria um grande respeito pela pessoa dos intelectuais que defendiam ideias que ele criticava. Ao criticá-los ele os reconhecia como dignos da sua crítica, pelo valor teórico de seu legado. Assim aconteceu, por exemplo, com Aristóteles, que ele chamava de “corifeu da filosofia clássica” e com o economista Adam Smith. Ele criticava severamente a sua concepção capitalista da economia mas o respeitava como grande intelectual.

Encontramos o mesmo comportamento também em Amílcar Cabral. Ele fazia uma distinção entre colonos e colonialismo. Em sua *Mensagem aos colonos portugueses da Guiné e Cabo Verde*, de outubro de 1960, ele diz: “nós fazemos distinção entre *colonialismo português* e *colonos portugueses*, assim como fazemos distinção entre um carro e as suas rodas. Um carro sem rodas não anda. O colonialismo sem colonos não funciona. Vós sois as rodas do velho e odioso carro do colonialismo português que pretende continuar a andar contra todas as realidades da história, à custa da exploração dos nossos povos. Mas os colonialistas portugueses estão enganados. E vós não deveis ser simples peças de um mecanismo anacrônico e condenado a desaparecer: *vós sois homens*” (Cabral, 1977:20).

Em seu último escrito - um relatório preparado para a reunião do Conselho de Ministros da Organização da Unidade Africana (OUA), que deveria reunir-se dia 5 de fevereiro de 1973, concluído algumas horas antes de seu assassinato - Amílcar Cabral, analisando a situação da luta do PAIGC, em janeiro de 1973, reafirmava o que sustentou em 1960:

nunca confundimos colonialismo português e povo de Portugal; o povo de Portugal é nosso aliado; o povo de Portugal está hoje consciente do fato de que a guerra colonial é um crime, não só contra o nosso povo, mas contra ele mesmo, e fazemos tudo, através desta luta, para reforçar a nossa solidariedade com este povo, que já decidiu utilizar meios violentos contra a máquina de guerra colonial portuguesa. Somos pelo diálogo. Mas, até agora, o Governo de Portugal só quis dialogar por meio das armas. Contudo, seja em que momento for, estamos prontos a negociar, em vista de obter a plena soberania do nosso povo, no âmbito de uma nação africana, livre e independente (Cabral, 1977:20).

Personalidade complexa esta, a de Amílcar Cabral: intelectual, guerrilheiro, político, poeta... que conseguiu realizar uma guerra de libertação sem gerar ódios.

Paulo Freire dizia que a **luta armada**, esse “instrumento doloroso”, “desencadeada como resposta à agressão do opressor colonialista” (Cabral, 1976:231), foi a “última saída” para a libertação nacional que restava a Amílcar Cabral. Essa não foi sua opção inicial. A “solução pacífica” era a sua primeira opção, como ele próprio afirma no *Memorandum do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) ao Governo Português*, de 15 de novembro de 1960: “acreditamos no interesse e na possibilidade real duma solução pacífica do conflito que opõe os nossos povos ao Governo português e estamos conscientes da justiça da nossa posição e da invencibilidade das nossas forças nesse conflito. Acreditamos ainda que, por uma simples questão de bom senso, esse Governo não chegará por certo a cometer o erro de empurrar o povo de Portugal para o sacrifício inglório e vão duma guerra colonial na Guiné e Cabo Verde” (Cabral, 1977:29-30).

No prefácio que Amílcar Cabral escreveu para o livro de Basil Davidson (1975) - *A libertação da Guiné: aspectos de uma revolução africana* – ele explica porque não tinha outra opção: primeiro, diz ele, pela “parede de silêncio” criado pelo governo português e, segundo, porque o agressor tentava “praticar o genocídio”:

talvez seja ainda cedo para escrever a história da libertação das colônias portuguesas. Mas os que um dia a escreverem não poderão esquecer um fato que influenciou decisivamente o desenvolvimento dessas lutas, quer na sua dinâmica interna, quer nas suas relações com o mundo exterior: a parede de silêncio erguida à volta dos nossos povos pelo colonialismo português (...). Sim, nós sabemos: existe uma Carta das Nações Unidas, o direito de todos os povos à autodeterminação, a obrigação por parte da 'potência administrativa' de nos conceder a independência. Mas para nós a tal potência administrativa existe ao abrigo dos seus campos fortificados, e apenas administra a sua guerra colonial. Esta potência tornou-se o agressor, o terrorista, o criminoso que tenta praticar o genocídio (Amílcar Cabral. In: Davidson, 1975:3 e 9).

Se para Amílcar Cabral a cultura tinha tamanha importância na luta de libertação, era também porque a própria luta de libertação mexia com as entranhas da cultura de um povo. No fundo era essa a mensagem final que ele deixou no texto que escreveu e, na ausência dele, foi lido na *Reunião de peritos sobre noções de raça, identidade e dignidade*, promovido pela Unesco, em Paris, de 3 a 7 de julho de 1972, um ano antes de sua morte: “a luta de libertação, que é a mais complexa expressão do vigor cultural do povo, da sua identidade e da sua dignidade, enriquece a cultura e abre-lhe novas perspectivas de desenvolvimento. As manifestações culturais adquirem um novo conteúdo e novas formas de expressão, tornando-se assim um poderoso instrumento de informação e formação política, não apenas na luta pela independência como também na primordial batalha do progresso” (Cabral, 1976:247).

Para Amílcar Cabral a luta armada de libertação nacional tinha um **significado profundo** “tanto para a África como para o mundo (...). Devemos estar conscientes, nós, os movimentos de libertação nacional integrados na Conferência das Organizações Nacionalistas das Colônias Portuguesas (CONCP), de que a nossa luta armada é apenas um aspecto da luta geral dos povos oprimidos contra o imperialismo, da luta do homem pela sua dignidade, pela liberdade e pelo progresso. É neste âmbito que devemos ser capazes de integrar a nossa luta. Devemos considerar-nos como soldados, muitas vezes anônimos, mas soldados da humanidade nesta vasta frente de luta que é a África dos nossos dias” (Cabral, 1977:166-167).

O sonho de Amílcar Cabral era muito maior: “a luta de Guiné pela libertação nacional é parte e parcela da luta dos povos da África pela total abolição da dominação estrangeira na África – pela final e irrevogável abolição do sistema colonial – que é um dos traços característicos da história contemporânea” (Cabral, 1969:29). O objetivo da luta revolucionária não se limitava à conquista do poder e à libertação política do colonizador. Amílcar Cabral ansiava pela construção de uma nova África, formada segundo seus próprios valores. Como humanista ele pensava numa **África unida**, para todos, na qual todas as pessoas pudessem viver em harmonia. Paulo Freire dizia que não acreditava na conversão da burguesia como um todo, mas, comentando a expressão de Amílcar Cabral “suicídio de classe”, ele afirma que a questão que se coloca hoje

à revolução, “não é só o da tomada do poder da burguesia, mas o da reinvenção do poder” (Paulo Freire. In: Freire & Gadotti, 1985:66-67). O poder não poderia ser exercido da mesma forma que os colonizadores o exerciam, da mesma forma que a burguesia o exercia, isolando-se do povo. Era preciso uma outra forma de exercício do poder, com todos, onde o povo fosse “soberano” (Tamarit, 1996).

7. Educação e revolução

O período no qual Paulo Freire trabalhou na África era um tempo em que havia um grande esforço de “reafricanização”, associado à luta pela descolonização. O debate em torno de uma outra educação, que superasse a educação do colonizador, tornava ainda mais importante a presença dele nos debates sobre os novos sistemas de ensino das ex-colônias portuguesas. Essa questão foi analisada por Vanilda Paiva (1979:5), afirmando que o tema da educação do colonizador e do colonizado começou a se impor, na época, a partir das obras de Albert Memi (1967) e de Frantz Fanon (1968), publicados na mesma época em que Paulo Freire terminava a sua obra principal *Pedagogia do oprimido*. Com base nesses autores Vanilda Paiva afirma que

o intelectual colonizado faz sua a cultura do opressor; o colonizador penetra no colonizado. Mas não penetra apenas entre seus aliados e prepostos, penetra também nas massas, na medida em que, destruindo as bases da sua cultura, atingindo suas tradições e seus modos de vida, propaga o mito da sua superioridade, buscando legitimar a dominação que exerce. Negando as qualidades da população local, o colonizador desumaniza o colonizado, mutila-o psicologicamente, fazendo-o aceitar como naturais as condições de exploração (Paiva, 1979:5-6).

Em suas obras, Paulo Freire se referia constantemente a esses livros de Fanon e Memi, reconhecendo não só a sua importância teórica e histórica, mas dizendo que esses autores haviam influenciado seu pensamento, particularmente o livro *Pedagogia do oprimido*. Não é por nada que foi esse livro que serviu de base para cimentar a relação entre educação e revolução, não só naquele momento histórico por que passava a África, mas também em outros momentos e em outros países que passaram pelo mesmo processo revolucionário.

Nesse contexto, parece clara a tarefa da **educação libertadora**, tanto no processo revolucionário quanto após a derrubada do regime colonial. Paulo Freire soube, como poucos, ler esse contexto e sistematizar uma concepção de educação que respondia a uma necessidade sentida por militantes e educadores revolucionários. Ele escreveu sua *Pedagogia do oprimido* no contexto das lutas revolucionárias e dos fortes movimentos emancipatórios daquela época, movimentos de camponeses, negros, mulheres, estudantes, trabalhadores, movimentos sociais e populares, entre outros. De uma forma ou de outra, *Pedagogia do oprimido* era uma obra esperada por muitos. Daí a sua imensa repercussão.

Amílcar Cabral e o PAIGC conheciam bem os desafios que tinham pela frente: de um lado lutar contra o colonizador e, de outro, reconstruir o país e criar uma nova nação no contexto maior da unidade africana. Esses desafios seriam ainda maiores por conta de uma conjuntura particular do continente africano, perdido em suas divisões internas e sem uma ideologia que os “cimentasse” (Gramsci), o que é reconhecido também por Frantz Fanon quando afirma: “pelo meu lado, quanto mais fundo penetro nas culturas e nos círculos políticos de África, maior é a minha certeza de que o grande perigo que ameaça a África é a ausência de ideologia” (Frantz Fanon. *Apud*: Davidson, 1975:85).

Contudo, não se tratava de uma ideologia no sentido de uma doutrina que deveria ser seguida sectariamente como a doutrina marxista-leninista. Muito pelo contrário. Amílcar Cabral deu demonstração clara de que estava reinventando o marxismo como ideologia, realçando o papel da educação, da cultura e da ideologia na formação da consciência crítica e no processo de libertação nacional. Como diz Carlos Lopes, Amílcar Cabral conhecia a fundo o marxismo, “mas mostrava também a capacidade de não se prender a ideologias que tinham pouca relevância quando falava didaticamente com os seus guerrilheiros” (Lopes (2004:3). O objetivo principal de Amílcar era a unidade nacional e sabia que qualquer ideologia fechada, dificultaria essa unidade, princípio fundamental da luta pela libertação, de acordo com o *Programa Básico* do PAIGC, de janeiro de 1962: “os direitos e os deveres serão iguais: haverá uma forte união e cooperação fraterna entre os cidadãos, quer de um ponto de vista individual, quer do ponto de vista do sistema social ou da estrutura étnica, de forma a controlar e destroçar todas as tentativas para dividir os homens uns dos outros. Haverá unidade econômica, política, social e cultural” (*Apud*: Davidson, 1975:159). Essa unidade só poderia ser construída por meio de um eficiente programa educacional.

A luta pela unidade interna e panafricana se constituía também em objetivo de outros partidos e de outras lideranças africanas como Nelson Mandela. No discurso que fez em sua defesa na abertura do seu

processo de julgamento perante o Supremo Tribunal de Pretoria, no dia 20 de abril de 1964, ele afirmou: “durante toda a minha vida dedique-me a esta luta do povo africano. Lutei contra a dominação branca e lutei contra a dominação negra. Acarinhiei sempre o ideal de uma sociedade livre e democrática em que todas as pessoas possam viver juntas em harmonia e com iguais oportunidades. É um ideal pelo qual tenho esperança de viver e realizar. Mas, é um ideal pelo qual estou disposto a morrer” (Mandela, 1994:354).

Os trabalhos de Paulo Freire e de sua equipe na África não eram estritamente de alfabetização de adultos, não beneficiavam apenas os alfabetizandos e não se limitavam ao estritamente pedagógico. Eles eram mais abrangentes e incidiam sobre uma boa parte da sociedade, envolvendo o governo como um todo e não só o Ministério da Educação. A criação dos chamados "Comitês Interministeriais" em Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, é uma prova disso. Paulo procurava envolver o maior número de pessoas possível. De fato, seus projetos, na África, eram acompanhados tanto pela população quanto pelo governo. Ela sabia que seu trabalho “pós-colonial”, deveria dar continuidade à luta de libertação iniciada com a resistência à dominação colonial.

Paulo Freire chamava a atenção para a “clareza política” de Amílcar Cabral e a “coerência entre sua opção e sua prática” (Freire, 1977:23). A clareza política que ele reconhecia em Amílcar Cabral era a mesma que ele próprio tinha em relação à situação das ex-colônias na África. Ele dizia que, para Amílcar Cabral, “a luta da libertação é uma luta política, com um momento armado, e não o contrário. Ele jamais disse: a luta de libertação é uma guerra como algumas pitadas de política” (Freire, 2004:113). Segundo Paulo Freire, Cabral sabia que “os canhões sozinhos não faziam a guerra e que esta se resolve quando, em seu processo, a debilidade dos oprimidos se faz força, capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza” (Freire, 1977:24).

Daí a necessidade e a importância da **formação política e ideológica**. Para Paulo Freire, a *conscientização* – a formação da consciência crítica que se dá na práxis individual e social – é uma condição necessária da **revolução**, para que os sujeitos assumam a aventura de reinventar a sociedade. Como sustentam Janifer Crawford e Peter McLaren: “uma revolução freiriana para a libertação de povos oprimidos é possível quando as pessoas têm a consciência de que são oprimidas e se engajam na práxis com a capacidade crítica de denunciar a injustiça, imaginando e trabalhando para um mundo melhor. O processo de aprendizagem é político e, quando feito criticamente através de modelos problematizadores de educação, pode ser revolucionário” (Crawford & McLaren, 2008:367).

Como Amílcar Cabral, Paulo Freire sabia distinguir a violência dos opressores da violência dos oprimidos: “a daqueles é exercida para preservar a violência, implícita na exploração, na dominação. A dos últimos, para suprimir a violência, através da transformação revolucionária da realidade que a possibilita” (Freire, 1977:37). Por isso, ambos tinham o amor e a esperança como guia da violência dos oprimidos e atribuíam à educação e à cultura um papel fundamental no processo revolucionário e humanizador.

O sociólogo e educador argentino Carlos Alberto Torres, um dos cinco fundadores do Instituto Paulo Freire, escreveu um livro chamada *Pedagogia da luta* (Torres, 1997) em que analisa o legado de Paulo Freire. Em Paulo Freire luta e esperança se completam: não há esperança sem luta, sem engajamento, sem lutar por ela. Dizia que pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1997:44). A luta é uma escola, mas ela também precisa da reflexão crítica, portanto, da teoria.

A luta dos trabalhadores e dos militantes, ontem como hoje, é uma escola de formação política. **A luta é pedagógica**. É na luta, e na reflexão crítica sobre ela, que aprendem os movimentos de libertação, populares, sindicais, transformadores: “o contato com os problemas das pessoas, a identificação com suas tristezas e sofrimentos é a escola mais valorosa dos revolucionários” (Baltodano, 2007:31). Os movimentos sociais têm uma rica cultura fundada na experiência. Esse saber e essa cultura, nem sempre foram valorizados pelas academias, pelas Universidades, que têm muito a aprender com os movimentos sociais. O saber que vem das lutas. Esse é um grande espaço de aprendizado. As lideranças populares formam-se na luta, no trabalho, e aí produzem conhecimento, conhecimento transformador, saberes emancipadores. **A escola da luta** não exclui a **escola da teoria**: são escolas complementares. Como diz uma liderança do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Adelar João Pizetta (2007:94), “a classe aprende na luta, fazendo a luta, mas é na teoria que se sistematiza o aprendizado, que acumula as lições e aprendizagens. É a teoria que sistematiza o conhecimento. Por isso, é necessário sempre vincular os dois aspectos: teóricos e práticos”.

8. Descolonização das mentes e dos corações

O discurso do colonizador apresenta a cultura do colonizado como inferior, inculcando a ideia de que o

colonizado precisa da proteção política e da cultura “superior” do colonizador. O colonizador traz a ideia da superioridade racial e cultural e coisifica o colonizado. Frantz Fanon chama a prática da colonização de “psicopatia”, uma prática na qual ambos – colonizador e colonizado – são vitimizados. Por isso, é preciso libertar a ambos e não apenas ao colonizado. O colonizado, na sua luta pela libertação, liberta também o colonizador, fazendo com que este recupere a sua “humanidade”. Esse sentido “humanizador” da luta de libertação, está presente na obra de Amílcar Cabral.

Daí a necessidade de uma **educação política** que conscientize e desfetichize a cultura do colonizador. Um dos textos de leitura dos *Cadernos de Cultura Popular* utilizados em São Tomé e Príncipe, preparado pela equipe de Paulo, refere-se a essa pretensa superioridade do colonizador:

os colonialistas diziam que somente eles tinham cultura. Diziam que antes da sua chegada à África nós não tínhamos História. Que a nossa História começou com a sua vinda. Estas afirmações são falsas, são mentirosas. Eram afirmações necessárias à prática espoliadora que exerciam sobre nós. Para prolongar ao máximo a nossa exploração econômica, eles precisavam tentar a destruição da nossa identidade cultural, negando a nossa cultura, a nossa História. Todos os Povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transformam (In: Freire, 1995:75).

Como Antonio Gramsci (1968), Amílcar Cabral sublinhava o importante papel da **cultura** e da **ideologia** no processo revolucionário: “a cultura é a verdadeira base do movimento de libertação (...); as únicas sociedades que podem mobilizar-se, organizar-se e lutar contra o domínio estrangeiro são as que preservam a sua cultura” (Cabral, 1976:231). Ele sustenta que “a libertação nacional é um ato de cultura” (Cabral, 1976:223). Paulo Freire afirma que não sabia se Amílcar Cabral havia estudado Gramsci pois ele “não faz nenhuma referência a Gramsci” (Freire, 2004:113), mas diz que ambos tinham a mesma compreensão do papel da cultura na luta de libertação. Para ambos havia uma relação de reciprocidade e interdependência ente o *fato cultural*, o *fato econômico* e o *fato político*. Com efeito, diz Amílcar Cabral: “em cada momento da vida de uma sociedade (aberta ou fechada), a cultura é a resultante mais ou menos consciencializada das atividades econômicas e políticas, a expressão mais ou menos dinâmica do tipo de relações que prevalecem no seio dessa sociedade, por um lado, entre o homem (considerado individual ou coletivamente) e a natureza, e, por outro, entre os indivíduos, os grupos de indivíduos, as camadas sociais ou as classes” (Cabral, 1976:223).

Em vários momentos ele deixa claro que **a libertação nacional é um ato cultural**, particularmente no livro *A arma da teoria* (Cabral, 1976) onde afirma que a cultura, “sejam quais forem as características ideológicas ou idealistas das suas manifestações”, é um “elemento essencial da história de um povo” (Cabral, 1976:224), e conclui na página seguinte: “se o domínio imperialista tem como necessidade vital praticar a opressão cultural, a libertação nacional é, necessariamente, um *ato de cultura*” (Cabral, 1976:225).

Sua análise da relação entre cultura e dominação, observada, vivida e refletida por ele, precede, historicamente, muitas análises posteriores feitas por outros autores. Ele mostra com clareza que o domínio colonial, para tentar perpetuar a exploração, precisava reprimir as manifestações autóctones da vida cultural do povo colonizado. E como a dominação cultural do colonizador desenvolve a alienação cultural da população, por meio da aculturação ao valores do colonizador, tornava-se “indispensável uma reconversão dos espíritos – das mentalidades – para a sua verdadeira integração no movimento de libertação. Essa reconversão – *reafricanização*, no nosso caso – pode verificar-se antes da luta, mas só se completa no decurso desta, no contato cotidiano com as massas populares e na comunhão de sacrifícios que a luta exige” (Cabral, 1976:226). Daí a necessidade, constantemente reafirmada por ele, de o movimento de libertação basear sua ação no conhecimento profundo da cultura do povo. Ao respeitar e valorizar essa cultura, Amílcar Cabral oferecia os meios para o povo assumir sua própria identidade e a possibilidade de desenvolver suas potencialidades. Como Paulo Freire, à invasão cultural ele também contrapunha a revolução cultural.

A libertação política não elimina a presença do colonizador. Ele continua na cultura imposta e introjetada no colonizado. O **trabalho educativo pós-colonial** se impõe como tarefa de descolonização das mentes e dos corações. Nesses termos, a pedagogia freiriana na libertação da África deve ser entendida como um trabalho educativo pós-colonial de superação da ideologia colonial que continua viva na cultura do ex-colonizado. Assim como é necessária a luta social para a descolonização política, também é necessária a luta por uma outra educação, libertada dos traumas coloniais e que consiga descolonizar as mentes.

A colonização na África visava à “desafricanizar” por meio da educação colonial elitista, em apoio ao projeto dos colonizadores. Nesse contexto, só restava aos intelectuais burgueses comprometidos com a libertação nacional traírem sua classe, ou como dizia Amílcar Cabral, serem “suicidas de classe”: “para desempenhar cabalmente o papel que lhe cabe na luta de libertação nacional, a pequena burguesia

revolucionária deve ser capaz de *suicidar-se* como classe, para ressuscitar na condição de trabalhador revolucionário, inteiramente identificado com as aspirações mais profundas do povo a que pertence” (Cabral, 1976:213). A expressão “suicídio de classe” é uma poderosa metáfora que significa que os homens e as mulheres que querem participar na construção de uma sociedade revolucionária - que, apesar de serem provenientes das classes dominantes, se engajam na luta pela libertação dos oprimidos - devem matar em si seus desejos de serem exploradores. Na verdade foi isso que o próprio Amílcar fez como pequeno burguês, renascendo como trabalhador revolucionário, re-africanizando-se.

Amílcar Cabral tinha legitimidade ao falar de “suicídio de classe”. Ele mesmo, como um “trânsfuga de classe” - na expressão de Marx - havia dando exemplo concreto do que dizia. Nele havia coerência entre o que dizia e o que fazia. Como diz Paulo Freire, “foi exatamente engajado na luta contra esta perpetuação do colonialismo que Amílcar Cabral não apenas afirmou mas viveu o que chamou de 'suicídio de classe'. Suicídio de classe visto e compreendido por ele como sendo a única maneira que intelectuais de uma pequena burguesia africana - submetidos ao esforço de 'assimilação' pela cultura e pelo poder das classes dominantes metropolitanas - teriam com que contribuir de forma efetiva para a luta de libertação de seus países” (Freire. In: Freire & Faundez, 1985:87).

Eis como Paulo Freire vê o *processo de libertação*, pela emancipação, pela conquista da autonomia do colonizado, tornando-se sujeito de sua história. Destaco na concepção freiriana dois conceitos chave desse processo: **autonomia** e **diálogo**, conceitos esses desenvolvidos em seu livro *Pedagogia do oprimido*. O professor Ernani Maria Fiori no prefácio do livro *Pedagogia do oprimido* resume a noção de autonomia do sujeito e de sua construção, em Paulo Freire, a partir de cinco afirmações:

1a. “Com a palavra o homem se faz homem” (Freire, 1970:5): Fiori destaca que o limiar entre os seres humanos e outros seres é a palavra; para assumir a condição humana o ser humano precisava “tomar a palavra”.

2a. “Ninguém se conscientiza sozinho” (*Id., ib., p. 8*): o educando precisa de um educador; a educação não é só aprendizagem: é ensino e aprendizagem.

3a. “O mundo se faz pelo trabalho” (*Id., ib., p. 10*), pelo trabalho cooperativo, juntos; daí a necessidade dos círculos de cultura ou “círculos de investigação temática”, como ele os chamou inicialmente.

4a. “A palavra verdadeira se faz ação transformadora do mundo” (*Id., ib., p. 14*), se faz “palavração”, diria mais tarde Paulo Freire. Paulo Freire afirma, na página 91 do mesmo livro, que “não há palavra verdadeira que não seja práxis”.

5a. “Aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (*Id., ib., p. 14*): ninguém liberta ninguém; todos nos libertamos juntos, em comunhão.

Para entender o conceito de **autonomia** em Freire é preciso saber o que é **diálogo**. Sua concepção de diálogo foi particularmente desenvolvida no capítulo terceiro de sua *Pedagogia do oprimido*. Aí ele estabelece cinco condições para o diálogo:

1a. O *amor*: “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (*Id., ib., p. 80*).

2a. A *humildade*: “auto-suficiência é incompatível com o diálogo” (*Id., ib., p. 81*).

3a. A *fé* nos homens: “fé na sua vocação de ser mais” (*Id., ib., p. 81*); “sem a fé nos homens o diálogo é um farsa” (*Id., ib., p. 81*).

4a. A *esperança*: “a esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca” (*Id., ib., p. 82*).

5a. O *pensar crítico*. Para Paulo Freire o pensar ingênuo é “acomodação” (p. 83): “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo; sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (*Id., ib., p. 83*).

Para Paulo Freire o diálogo se identifica com a própria educação.

Autonomia e diálogo, como vimos, também são categorias fundamentais do pensamento e da práxis de Amílcar Cabral. Em seu livro *Cartas a Guiné-Bissau* Paulo Freire afirma que, “como todo verdadeiro revolucionário, Cabral foi sempre um educador-educando de seu povo, de quem era, ao mesmo tempo, por isso mesmo, um aprendiz constante” (Freire, 1977:135). Cabral aprendeu com seu povo, na luta, e mostrou que o partido também tem um papel formador. Como Paulo Freire, Amílcar Cabral, esse grande pensador da emancipação africana, defendeu a autonomia política, social e da inteligência ao sustentar que devemos pensar com nossas próprias cabeças a partir das nossas próprias experiências.

9. Direito à educação emancipadora hoje

Emancipar significa “tirar as mãos de”; emancipar-se significa libertar-se. Há várias concepções de

educação. Ela pode ser tanto domesticadora quando emancipadora. O que defendemos como concepção da educação é uma concepção emancipadora do ser humano. Todos os seres humanos têm direito a desenvolver plenamente todas as suas capacidades. Todos têm direito a uma educação emancipadora.

Essa é uma das lições que podemos tirar desse memorável encontro entre a pedagogia freiriana e a práxis política de Amílcar Cabral, sejam quais forem os novos contextos. A descolonização das mentes e dos corações é uma tarefa permanente. Não importa o lugar. A emancipação é um direito e prossegue ao longo da vida.

Quando falamos de educação já não discutimos se ela é ou não necessária. Parece óbvio, para todos e todas, que ela é necessária para a conquista da liberdade de cada um e o exercício da cidadania, para o trabalho, para tornar as pessoas mais autônomas e mais felizes. A educação é necessária para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo de novo, ele necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo, numa sociedade baseada no conhecimento.

O direito à educação é reconhecido no artigo 26 da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948 como direito de todos ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e como uma necessidade para fortalecer o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”. A conquista deste direito depende do acesso generalizado à educação básica, mas o direito à educação não se esgota com o acesso, a permanência e a conclusão desse nível de ensino: ele pressupõe as condições para continuar os estudos em outros níveis.

O direito à educação não se limita às crianças e jovens. A partir desse conceito, devemos sublinhar também o **direito à educação permanente**, em condições de equidade e igualdade para todos e todas, em qualquer sociedade. Como tal, deve ser intercultural, garantindo a integralidade e a intersectorialidade. Esse direito deve ser garantido pelo Estado, estabelecendo prioridade à atenção dos grupos sociais mais vulneráveis. Para o exercício desse direito, o Estado precisa aproveitar o potencial da sociedade civil na formulação de políticas públicas de educação e promover o desenvolvimento de sistemas solidários de educação, centrados na cooperação e na inclusão. Como afirma István Mészáros, “o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (2005, p. 65).

Hoje, o neoliberalismo concebe a educação como uma mercadoria, reduzindo nossas identidades às de meros consumidores, desprezando o espaço público e a dimensão humanista da educação. O núcleo central dessa concepção é a negação do sonho e da utopia, não só a negação ao direito à educação integral. Por isso, devemos entender esse direito como **direito à educação emancipadora**. O direito à educação não pode ser desvinculado dos direitos sociais. Os **direitos humanos** são todos interdependentes. Não podemos defender o direito à educação sem associá-lo aos outros direitos.

E devemos começar hoje por atender aos que mais necessitam da educação, os **grupos sociais mais vulneráveis**, entre eles, as pessoas analfabetas e também as pessoas privadas de liberdade, como vem defendendo o Instituto Paulo Freire (Yamamoto *et al.* 2010). Hoje existem no mundo em torno de 900 milhões de analfabetos. O analfabetismo representa a negação de um direito fundamental. Não atender ao adulto analfabeto é negar duas vezes o direito à educação: primeiro, na chamada idade própria; depois, na idade adulta. Não há justificativa ética e nem jurídica para excluir os analfabetos do direito de ter acesso à educação básica, a uma educação libertadora.

O direito à educação supõe reconhecer que todos somos sujeitos de direitos. A educação como direito humano deve começar pelo primeiro nível que é o da alfabetização seja de crianças seja de adultos pois a alfabetização é a base para a aprendizagem ao longo da vida. Nenhuma educação é possível sem a habilidade da leitura e da escrita.

Reconhecer que a educação emancipadora é um direito humano implica também reconhecer a necessidade de **educar para os direitos humanos**. O que nos leva a concluir que é fundamental que os conteúdos, os materiais e as metodologias utilizadas levem em conta esses direitos, e os programas propiciem um ambiente capaz de vivenciá-los. Isso significa, essencialmente, colocar em questão os paradigmas educacionais fundamentados no pressuposto de que a educação é uma mercadoria que está disponível apenas aos que podem pagar.

Considerar a educação emancipadora como um direito humano nos obriga a rever nossos sistemas educacionais e nossos currículos em função de uma **outra educação possível**, uma educação para o desenvolvimento humano pleno e integral, uma educação para a cidadania e a justiça social, uma educação para outro mundo possível (Gadotti, 2007). Mais solidária e menos competitiva. As pessoas não precisam competir para progredir, como nos videogames, onde quem mata mais, mais avança, ganha mais bônus.

Precisamos de uma educação cidadã, emancipadora, que é o oposto da educação do colonizador, que promove o individualismo. Precisamos cooperar para progredir e nos emancipar. Eis alguns ensinamentos que podemos tirar desse rico encontro entre a pedagogia freiriana e a práxis política de Amílcar Cabral.

Referências bibliográficas

- AGUIRRE, Juan Samuel Escobar, 1990. *Paulo Freire: otra pedagogia política*. Madrid: Universidad Complutense (Tesis doctoral).
- ANDRADE, Mario de, 1980. *Amílcar Cabral Cabral: essai de biographie politique*. Paris: Maspero.
- BALTODANO, Mónica, 2007. "Nicarágua: experiências práticas de formação de quadros". In: ENFF (Escola Nacional Florestan Fernandes), 2007. *A política de formação de quadros*. Guararema: ENFF, pp. 23-44.
- BEISIEGEL, Celso de Rui, 2008. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. Brasília: Liber.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues & Aida Bezerra, orgs, 1980. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues, orgs, 1980. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense.
- BULL, Benjamin Pinto, 1989. *O crioulo da Guiné-Bissau: filosofia e sabedoria*. Lisboa: ICALP (Instituto de Cultura e Língua Portuguesa) e Guiné-Bissau: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas).
- CABRAL, Amílcar, 1969. *Revolution in Guinae: an African Peoples Struggle*. London: Stage.
- CABRAL, Amílcar, 1973. *Return to the Source: Selected Speeches by Amílcar Cabral*. Africa Information Service/PAIGC.
- CABRAL, Amílcar, 1974. *Guiné-Bissau: nação africana forjada na luta*. Lisboa: Nova Aurora (Textos Amílcar Cabral, no. 1).
- CABRAL, Amílcar, 1974a. *PAIGC: unidade e luta*. Lisboa: Nova Aurora (Textos Amílcar Cabral, no. 3).
- CABRAL, Amílcar, 1975. *L'arme de la théorie (unité et lutte 1)*. Paris: Maspero.
- CABRAL, Amílcar, 1975a. *La pratique révolutionnaire (unité et lutte 2)*. Paris: Maspero.
- CABRAL, Amílcar, 1976. *A Arma da teoria (unidade e luta I)*. In: *Obras escolhidas de Amílcar Cabral*. Lisboa: Seara Nova (vol. 1).
- CABRAL, Amílcar, 1977. *A prática revolucionária (unidade e luta II)*. In: *Obras escolhidas de Amílcar Cabral*. Lisboa: Seara Nova (vol. 2).
- CHABAL, Patrick, 1983. *Amílcar Cabral: Revolutionary leadership and peoples's war*. New York: University of Cambridge (African Studies Series, 37)
- CRAWFORD, Janifer & Peter McLaren, 2008. "Revolução". In: STRECK, Danilo, Euclides Redin e Jaime José Zitkoski, orgs. 2008. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 367-369.
- DAVIDSON, Basil, 1975. *A libertação da Guiné: aspectos de uma revolução africana*. Prefácio de Amílcar Cabral. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- DAVIDSON, Basil, 1978. *Let Freedom Come. Africa in Modern History*. Boston: Atlantic Monthly.
- DUARTE, Dulce Almada, 1983. *Os fundamentos culturais da unidade*. Cabo Verde: Edição do DIP do PAICV.
- ENFF (Escola Nacional Florestan Fernandes), 2007. *A política de formação de quadros*. Guararema: ENFF.
- ESCOBAR, Miguel, 1994. *Paulo Freire on Higher Education: A Dialogue ate the Nacional University of Mexico*. Albany: SUNY Press.
- FANON, Frantz, 1968. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FAUNDEZ, Antonio, 1989. *Oralidade e escrita: experiências educacionais na África e na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FAUNDEZ, Antonio, 1994. *A expansão da escrita na África e na América Latina: análise de processos de alfabetização*. São Paulo: Paz e Terra.
- FAUNDEZ, Antonio, 2000. "A teoria e a prática de Paulo Freire em alguns países da África, do Caribe e do Oriente Médio". In: Oliveira, Edna Castro de, Marlene de Fátima C. Pires e Silvana Venterim, orgs., 2000. *Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador*. Vitória (ES): EDUFES, pp.47-60.
- FREIRE, Paulo & Antonio Faundez, 1985. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo & Ira Shor, 2003. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 10a. Edição. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo & Moacir Gadotti, 1985. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo & Sérgio Guimarães, 2003. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tome e*

- Príncipe*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo, 1970. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo, 1977. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo, 1980. “Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe”. In: Brandão & Bezerra, orgs, 1980. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, pp.136-195.
- FREIRE, Paulo, 1980a. “Eu quero ser reinventado”. In: Revista *Psicologia Atual*. São Paulo: Editorial Spagat, ano 3, no. 13, pp.14-17.
- FREIRE, Paulo, 1992. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo, 1993. *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo, 1995. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 30a. Edição. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo, 1997. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo, 2004. *Pedagogia da tolerância*. Organizado por Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Unesp.
- FREIRE, Paulo, Rosiska Darcy de Oliveira, Miguel Darcy de Oliveira e Claudius Ceccon, 1982. *Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular*. São Paulo: Brasiliense.
- GADOTTI, Moacir, 2007. *Educar para um outro mundo possível*. São Paulo: Publisher Brasil.
- GADOTTI, Moacir, 2009. *Fórum Mundial de Educação: Pro-posições para um outro mundo possível*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- GADOTTI, Moacir, org. 1996. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez.
- GENTILI, Pablo, 2009. “O Fórum Mundial de Educação: genealogia de uma esperança”. Prefácio. In: Moacir Gadotti, 2009. *Fórum Mundial de Educação: pro-posições para um outro mundo possível*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, pp. 09-14.
- GRAMSCI, Antonio, 1968. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Paz e Terra.
- GUERRERO, Miguel Escobar, 2010. *Sonhos e utopias: ler Freire a partir da prática*. Brasília: Liber.
- HOLLOWAY, John, 2003. *Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da revolução hoje*. Tradução de Emir Sader. São Paulo, Viramundo.
- IGNATIEV, Oleg, 1975. *Amílcar Cabral: filho de África*. Lisboa: Prelo.
- IGNATIEV, Oleg, 1975. *Três tiros da PIDE: quem, porque e como, mataram Amílcar Cabral*. Lisboa: Prelo.
- LOPES, Carlos, 2004. “O legado de Amílcar Cabral face aos desafios da ética contemporânea”. Brasília, setembro de 2004. In:<http://pagina-um.blogspot.com/2009/08/o-legado-de-amilcar-cabral-face-aos.html>. (acesso em 25 de junho de 2010).
- MACEDO, Donaldo, 2000. “Alfabetização, linguagem e ideologia”. In: Revista *Educação & Sociedade*. Campinas (SP), ano XXI, no. 73, dezembro de 2000, pp. 84-99.
- MACLAREN, Peter, Peter Leonard e Moacir Gadotti, orgs, 1998. *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: Armed, pp. 77-102.
- MANDELA, Nelson, 1994. *Long Walk to Freedom: The autobiography of Nelson Mandela*. Johannesburg: Macdonald Purnell.
- MCLAREN, Peter, 2000. *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of revolution*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- MEMMI, Albert, 1967. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NIKANOROV, Anatoli, 1975. *Amílcar Cabral*. Lisboa: Edições Sociais (Série *Combatentes do povo*, no. 1).
- OLIVEIRA, Edna Castro de, Marlene de Fátima C. Pires e Silvana Ventrone, orgs., 2000. *Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador*. Vitória (ES): EDUFES
- OLIVEIRA, Rosiska Darcy de & Miguel Darcy de Oliveira, 1982. “Aprender para viver melhor: a prática educativa do movimento de libertação no poder na Guiné-Bissau”. In: Freire, Paulo, Rosiska Darcy de Oliveira, Miguel Darcy de Oliveira e Claudius Ceccon, 1982. *Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular*. São Paulo: Brasiliense, pp. 69-105.
- PAIVA, Vanilda, 1979. “Do 'problema nacional' às classes sociais: considerações sobre a pedagogia do oprimido e a educação do colonizador”. In: Revista *Educação & Sociedade*. Campinas (SP), ano I, no. 3, maio de 1979, pp. 5-14.
- PIZETTA, Adelar João, 2007. “A formação de quadros políticos: elaboração teórica, experiências e atualidade”. In: ENFF (Escola Nacional Florestan Fernandes), 2007. *A política de formação de*

- quadros*. Guararema: ENFF, pp. 92-99.
- ROMÃO, José Eustáquio, 2008. "Razões oprimidas: introdução a uma nova geopolítica do conhecimento". In: TORRES, Carlos Alberto et al., 2008. *Reinventando Paulo Freire no Século 21*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, pp. 63-90.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso, 2006. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 5a. Edição. João Pessoa: UFPB.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso, 2008. "África/africanidade: Angola, Guiné-Bissau, Moçambique". In: STRECK, Danilo, Euclides Redin e Jaime José Zitkoski, orgs. 2008. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 29-31.
- STRECK, Danilo, 2001. *Pedagogia no encontro de tempos: ensaios inspirados em Paulo Freire*. Petrópolis: Vozes.
- STRECK, Danilo, Euclides Redin e Jaime José Zitkoski, orgs. 2008. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica.
- TAMARIT, José, 1996. *Educar o soberano: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- TORRES, Carlos Alberto, 1975. *Lectura crítica de Paulo Freire: ontologia de ensayos Latinoamericanos sobre la pedagogia de Paulo Freire*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- TORRES, Carlos Alberto, 1977. *Conciência e história: la práxis educativa de Paulo Freire*. México: Ediciones Guernika.
- TORRES, Carlos Alberto, 1997. *Pedagogia da luta: da Pedagogia do Oprimido à Escola Pública Popular*. Campinas: Papirus.
- TORRES, Carlos Alberto, 1998. "Da *Pedagogia do oprimido* à luta continua: a pedagogia política de Paulo Freire". In: MACLAREN, Peter, Peter Leonard e Moacir Gadotti, orgs, 1998. *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: Armed, pp. 77-102.
- TORRES, Carlos Alberto, Francisco Gutiérrez, José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti e Walter Garcia, 2008. *Reinventando Paulo Freire no Século 21*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- UNESCO, 2003. *Education in a Multilingual World*. Paris: Unesco (Unesco Education Position Paper).
- UNESCO, 2008. *Pronunciamento Africano sobre o Poder da Educação de Jovens e Adultos para o Desenvolvimento da África*. Unesco: Brasília.
- UNESCO, 2009. *O desafio da alfabetização global: um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a alfabetização 2003-2012*. Brasília: Unesco.
- YAMAMOTO, Aline, Ednéia Gonçalves, Mariângela Graciano, Natália Bouças do Lago e Raiane Assumpção, 2010. *Educação em prisões*. São Paulo: Alfasol.