

**CARTAS À
GUINÉ-BISSAU
REGISTROS DE UMA
EXPERIÊNCIA EM PROCESSO**

Paulo
Freitas

8ª edição



PAZ & TERRA

Rio de Janeiro | São Paulo

2021

PRIMEIRA PARTE

(A) ESTA INTRODUÇÃO PRETENDE SER, sobretudo, uma carta-relatório que faço aos prováveis leitoras e leitores deste livro, tão informal quanto as que o compõem. Nela, como se estivesse conversando, tentarei, tanto quanto possível, ir fixando este ou aquele aspecto que me tem marcado em minhas visitas de trabalho à Guiné-Bissau, até bem pouco aviltantemente chamada pelos colonialistas portugueses de “província de ultramar”. Nome pomposo com que procuravam mascarar sua presença invasora naquelas terras e a exploração desenfreada de seu povo.

Meu primeiro encontro com a África não se deu, porém, com a Guiné-Bissau, mas com a Tanzânia, com a qual me sinto, por vários motivos, estreitamente ligado.

Faço esta referência para sublinhar quão importante foi, para mim, pisar pela primeira vez o chão africano e sentir-me nele como quem voltava e não como quem chegava. Na verdade, na medida em que, deixando o aeroporto de Dar es Salaam, 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-lo, “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.

Naturalmente, não foram apenas estes aspectos, para alguns puramente sentimentalistas, na verdade, contudo, muito mais do que isto, que me afetaram naquele encontro que era um reencontro comigo mesmo.

Teria muito o que dizer das impressões que venho tendo e do aprendizado que venho fazendo nas sucessivas visitas que tenho feito à Tanzânia. Não é este, contudo, o meu objetivo, ao referir-me agora a este país a que me sinto tão ligado. Falei da Tanzânia para salientar, como disse antes, o quanto me foi importante pisar o chão africano e sentir-me nele como quem voltava e não como quem chegava.

Este sentir-me em casa, no chão africano, se repetiu, em certos aspectos, de maneira ainda mais acentuada, quando, em setembro do ano passado, visitei, com a equipe do Instituto de Ação Cultural — IDAC —, pela primeira vez, a Guiné-Bissau. Poderia dizer: quando “voltei” à Guiné-Bissau.

Nesta introdução, falarei do que vem representando, não só para mim, mas para os que, em equipe, participaram da rica e desafiante experiência em que, no campo da educação em geral e, particularmente, no da educação de adultos, tra-

balhamos com educadores e educandos guineenses e não sobre ou simplesmente para eles.

Creio, porém, que antes de fazê-lo devo dizer duas palavras, tentando explicar a razão que me leva a publicar agora, e não mais tarde, as poucas cartas que até este momento escrevi ao comissário de Educação e à Comissão Coordenadora dos trabalhos de alfabetização em Bissau. A intenção fundamental é a de oferecer aos leitores e às leitoras, através delas, precedidas desta introdução, uma visão mais ou menos dinâmica das atividades que se estão desenvolvendo naquele país e alguns dos problemas teóricos que elas suscitam. Daí o título do livro: *Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo*.

Entre publicar um livro, em dois ou três anos mais, uma espécie de relatório final dos trabalhos hoje em curso, e revelar a experiência em pleno andamento, preferi a segunda hipótese. Gostaria de afirmar, porém, que se outra publicação vier a fazer, como espero, sobre a mesma experiência, já não será constituída pelas cartas que continuarei a escrever. É que prefiro sentir-me, ao redigir as futuras cartas, tão espontâneo — e não neutro — quanto me senti ao redatar as que ora publico. E esta espontaneidade — e não neutralidade — poderia ser prejudicada se, ao escrever as futuras cartas, eu me soubesse trabalhando num segundo volume de cartas à Guiné-Bissau.

Dada esta explicação, começemos a falar, sem muita preocupação didática, em torno das atividades na Guiné. Ao fazê-lo, gostaria de sublinhar a satisfação com que recebemos, os que fazemos o Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas e a equipe do IDAC, na prima-

vera do ano passado, o convite oficial do Governo daquele país através do Comissariado de Educação para, em uma primeira visita, discutir as bases de nossa colaboração, no campo da alfabetização de adultos.

Não nos era estranha, de modo algum, a luta em que o povo da Guiné-Bissau e de Cabo Verde, sob a liderança extraordinária de Amílcar Cabral e de seus camaradas do PAIGC,¹ se tinha empenhado para a expulsão do colonizador português.

Sabíamos o que havia significado essa luta, enquanto forjadora da consciência política de grande parte do povo, bem como da de sua liderança, e enquanto também um dos fundamentais fatores que explicam o 25 de Abril em Portugal.

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

Daí a satisfação com que recebemos o convite: o de poder participar, mesmo com um mínimo, da resposta ao desafio que tal reconstrução coloca.

¹ Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde.

Sabíamos que tínhamos algo com que contribuir para a resposta àquele desafio. Se não o tivéssemos, não se explicaria a aceitação do convite. Mas, fundamentalmente, sabíamos que a ajuda que nos pediam só seria verdadeira na medida em que, em seu processo, jamais pretendêssemos ser os exclusivos sujeitos dela, reduzindo, assim, os nacionais que a solicitavam, a puros objetos da mesma. A ajuda autêntica, não é demais insistir, é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar. Somente numa tal prática, em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado. Por isso é que não há real ajuda entre classes dominantes e classes dominadas, nem entre as “sociedades imperiais” e as chamadas sociedades dependentes, de fato, dominadas, na compreensão de cujas relações não se pode prescindir da análise de classe.

Por isso é que, só enquanto militantes, jamais como especialistas “neutros”, membros de uma missão estrangeira de assistência técnica, poderíamos, na verdade, prestar nossa colaboração, por mínima que fosse. A nossa opção política e a nossa prática em coerência com ela nos proibiam de pensar, sequer, que poderíamos elaborar, em Genebra, um projeto de alfabetização de adultos, elegantemente redigido, com seus 1¹, 1²; 2¹, 2² a ser levado por nós à Guiné-Bissau, como uma dádiva generosa. Este projeto, pelo contrário — como as próprias bases de nossa colaboração —, teria de nascer lá, pensado pelos educadores nacionais em função da prática social que se dá no país. Nossa colaboração ao desenho do projeto e

à posta em prática do mesmo dependeria de nossa capacidade de conhecer melhor a realidade nacional, aprofundando o que já sabíamos em torno da luta pela libertação, das experiências realizadas pelo PAIGC nas antigas zonas libertadas, através da leitura de todo o material que pudéssemos recolher, privilegiando a obra de Amílcar Cabral. Estudos que, realizados em Genebra, seriam completados no terreno, quando de nossa primeira visita ao país, e continuados nas subseqüentes visitas, no caso em que se definisse a nossa colaboração em termos mais ou menos prolongados. Subseqüentes visitas em que, sobretudo, pensaríamos, com os educadores nacionais, a sua própria prática, em seminários de verdadeira avaliação. Partíamos, pois, de uma posição radical: a da recusa a qualquer tipo de solução “empacotada” ou pré-fabricada; a qualquer tipo de invasão cultural, clara ou manhosamente escondida.

A nossa opção política e a nossa prática em coerência com ela nos proibiam, também, de pensar sequer que nos seria possível ensinar aos educadores e aos educandos da Guiné-Bissau sem com eles aprender. Se toda dicotomia entre ensinar e aprender, de que resulta que quem ensina se recusa a aprender com aquele ou aquela a quem ensina, envolve uma ideologia dominadora, em certos casos, quem é chamado a ensinar algo deve aprender primeiro para, em seguida, começando a ensinar, continuar a aprender.

Uma experiência como esta — a de aprender primeiro para, ensinando depois, continuar a aprender — tínhamos tido, particularmente Elza e eu, no Chile, quando e onde, ao travar os primeiros encontros com educadores chilenos, escutávamos mais do que falávamos e, quando falávamos, era para descrever a prática que tivéramos no Brasil, com

suas negatividades e suas positivities e não para prescrevê-la aos educadores chilenos. Foi aprendendo com eles, com os trabalhadores dos campos e das fábricas, que nos foi possível ensinar também. Se algo que fizéramos no Brasil repetimos tal qual no Chile, foi exatamente não separar, de um lado, o ato de ensinar do de aprender; de outro, não tentar superpor ao contexto chileno o que havíamos feito de maneira distinta nos diferentes contextos brasileiros. Na verdade, as experiências não se transplantam, se reinventam. Porque, disto convencidos, uma de nossas preocupações básicas, permanentes, durante todo o tempo em que nos preparávamos, em equipe, para a primeira visita à Guiné-Bissau, foi a de nos vigiar quanto à tentação de, superestimando este ou aquele aspecto desta ou daquela experiência de que antes participáramos, pretender emprestar-lhes validade universal. Daí que a análise, de resto indispensável, das experiências anteriores, como a de experiências realizadas por outros em contextos distintos, fosse feita com vistas a uma compreensão cada vez mais crítica do caráter político e ideológico da alfabetização de adultos, em particular da educação em geral; das relações entre a alfabetização e a pós-alfabetização de adultos (da educação em geral) com a produção, com os objetivos contidos no projeto global da sociedade; das relações entre a alfabetização e o sistema de educação do país. Compreensão crítica do papel que poderia ter a alfabetização de adultos numa sociedade como a guineense, cujo povo direta e indiretamente tinha sido tocado pela guerra de libertação, “um fato cultural e um fator de cultura”, na expressão de Amílcar Cabral, e cuja consciência política tinha sido partejada pela

luta mesma. Um povo que, apresentando um alto índice de analfabetismo, 90%, do ponto de vista linguístico, é altamente “letrado” do ponto de vista político, ao contrário de certas “comunidades” sofisticadamente letradas, mas grosseiramente “analfabetas” do ponto de vista político.

Esta sim, durante todo o tempo em que nos preparamos para a primeira visita ao país, foi uma temática sempre presente em nossos seminários, em que jamais tivemos um coordenador oficial. Temática igualmente presente nas preocupações de cada um de nós, individualmente, nas horas dedicadas à reflexão em torno de nossa contribuição à Guiné-Bissau. Daí que jamais nos tenhamos detido no estudo de métodos e de técnicas de alfabetização de adultos em si mesmos, mas no estudo deles e delas enquanto a serviço de, e em coerência com uma certa teoria do conhecimento posta em prática, a qual, por sua vez, deve ser fiel a uma certa opção política. Neste sentido, se a opção do educador é revolucionária e se sua prática é coerente com sua opção, a alfabetização de adultos, como ato de conhecimento, tem, no alfabetizando, um dos sujeitos deste ato. Desta forma, o que se coloca a tal educador é a procura dos melhores caminhos, das melhores ajudas que possibilitem ao alfabetizando exercer o papel de sujeito de conhecimento no processo de sua alfabetização. O educador deve ser um inventor e um re-inventor constante desses meios e desses caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e depois entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da

busca, indispensável ao ato de conhecer. Na verdade, nas relações entre o educador e os educandos, mediatizados pelo objeto a ser desvelado, o importante é o exercício da atitude crítica em face do objeto e não o discurso do educador em torno do objeto. E mesmo quando, nestas relações, em que educador e educandos, curiosos, se acercam ao objeto de sua análise, os segundos necessitam de alguma informação, indispensável ao prosseguimento da análise, pois que conhecer não é adivinhar, a informação deve ser precedida de certa problematização. Sem esta, a informação deixa de ser um momento fundamental do ato de conhecimento para ser a transferência que dele faz o educador aos educandos.

Esta é uma das razões por que, desde os começos de minha busca, no campo da alfabetização de adultos, procurei superar as cartilhas.² As cartilhas, enfatize-se, e não outros materiais que pudessem ajudar os alfabetizando no exercício de fixação e de aprofundamento de seus achados. Achados que fossem fazendo no domínio da língua, quando, ao serem decompostas as palavras geradoras, começassem a criar outras tantas, através das combinações silábicas. Em defesa desses materiais, sim, sempre estive. Materiais que reforçassem seu aprendizado, enquanto ato criador.

Isto não é, infelizmente, o que ocorre com as cartilhas, mesmo com aquelas cujos autores, esforçando-se ao máximo em ir mais além do caráter doador que têm as mesmas, oferecem aos alfabetizando algumas oportunidades para que eles também criem palavras e pequenos textos.

² A esse propósito, ver Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade e Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967 e 1974 respectivamente [14ª edições, São Paulo: Paz e Terra, 2011].

Na verdade, grande parte do esforço a ser realizado pelos alfabetizandos, sobretudo no momento de criação de suas palavras, se encontra feito, nas cartilhas, pelo seu autor ou por sua autora. Neste sentido, em lugar de estimular, nos alfabetizandos, a curiosidade, as cartilhas reforçam neles a atitude passiva, receptiva, o que contradiz o caráter criador do ato de conhecer.

Parece-me que este é um dos problemas que uma sociedade revolucionária deve se pôr no campo da educação enquanto ato de conhecimento. O do papel criador e recriador, o da re-invenção que o ato de conhecer demanda de seus sujeitos. O da curiosidade diante do objeto, qualquer que seja o momento do ciclo gnosiológico em que estejam, o em que se busca conhecer o conhecimento existente ou o em que se procura criar o novo conhecimento. Momentos, de resto, indicotomizáveis. A separação entre esses momentos reduz, de modo geral, o ato de conhecer o conhecimento existente à sua pura transferência “burocrática”. A escola, não importa o seu nível, se transforma em “mercado de saber”; o professor, num especialista sofisticado, que vende e distribui um “conhecimento empacotado”; o aluno, no cliente que compra e “come” este conhecimento.

Se o educador, pelo contrário, não é levado a “burocratizar-se” neste processo, mas a manter viva a sua curiosidade, re-desvela o objeto no desvelamento que dele vão fazendo os educandos e, assim, não raro, percebe nele dimensões até então despercebidas.

É de fato indispensável que educadores-educandos e educandos-educadores se exercitem constantemente na recusa à “burocratização” que, aniquilando a criatividade, os

transforma em repetidores de clichês. Quanto mais “burocratizados”, tanto mais tendem a ficar alienadamente “aderidos” à quotidianidade, de que já não “tomam distância” para compreender a sua razão de ser.

A coerência entre a opção político-revolucionária do educador e sua prática lhe é indispensável para que evite sua “burocratização”. Quanto mais vigilante na sua vivência desta coerência, tanto mais autenticamente militante se faz, recusando assim, também, o papel de técnico ou de especialista neutro, neste ou naquele campo.

Como militantes e não como especialistas neutros ou técnicos frios é que aceitamos, como disse antes, o convite do Governo da Guiné-Bissau, e nesta condição é que, em setembro do ano passado, fizemos a nossa primeira visita ao país. Daí que tenhamos deixado Genebra dispostos a ver e a ouvir, a indagar e a discutir e não carregando conosco, em nossas valises de mão, planos salvadores ou relatórios semielaborados.

Em equipe, debatêramos, em Genebra, a melhor maneira de, na Guiné-Bissau, ver e ouvir, indagar e discutir, de que resultaria o programa de nossa contribuição. Programa, portanto, a nascer lá, em diálogo com os nacionais, em torno de sua realidade, de suas necessidades e de nossas possibilidades, e não em Genebra, feito por nós para eles.

Na medida em que jamais tomamos a alfabetização de adultos em si mesma, reduzindo-a a um puro aprendizado mecânico da leitura e da escrita, mas como um ato político, diretamente associado à produção, à saúde, ao sistema regular de ensino, ao projeto global de sociedade a ser concretizado, ver e ouvir, indagar e discutir, partindo embora do

Comissariado de Educação, teriam de prolongar-se a outros comissariados, ao Partido, incluindo as suas organizações de massas. Daí que o nosso plano de trabalho para a primeira visita, em Genebra simplesmente esboçado em suas linhas gerais e, na verdade, elaborado com os nacionais em Bissau, tenha dividido o nosso tempo no país em três momentos básicos, jamais rigidamente separados entre si.

PRIMEIRO MOMENTO

(B) No primeiro momento, em que buscávamos ver e ouvir, indagar e discutir, entramos em contacto, em Bissau, inicialmente, com as diferentes equipes do Comissariado de Educação e não apenas com o recém-criado Departamento de Educação de Adultos.

Precisávamos conhecer os problemas centrais e a maneira como vinham sendo confrontados, no campo do ensino primário e no do secundário. Que modificações já haviam sido introduzidas no sistema geral de ensino, herdado do colonizador, e que fossem capazes de estimular, a pouco e pouco, a sua radical transformação, com a criação de uma nova prática educativa, que expressasse uma outra concepção da educação, em consonância com o projeto da nova sociedade que o Partido e o Governo se propõem criar com o povo.

Na verdade, a educação colonial herdada, de que um dos principais objetivos era a “desafricanização” dos nacionais, discriminadora, mediocrementemente verbalista, em nada poderia concorrer no sentido da reconstrução nacional, pois para isto não fora constituída. A escola colonial, a primária, a liceal, a técnica, esta separada da anterior, antidemocrática