



A DIDÁTICA DA LIBERTAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

Eduardo Vieira de Carvalho
Graduando em Letras - Uni-FACEF
eduardovieiradecarvalho@gmail.com

Hugo Figueiredo de Freitas
Graduando em Letras - Uni-FACEF
hugofreitasAD12@gmail.com

Marcos Paulo Vieira Pimenta
Graduando em Letras - Uni-FACEF
marcospvpimenta@hotmail.com

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa – Uni-FACEF
sheilafacef@gmail.com

Resumo

Seguramente, em âmbito mundial, pode-se observar a relevância do educador Paulo Freire em questões conceituais e metodológicas. Dessa forma, a leitura de suas obras traz contribuições significativas para licenciandos e profissionais de educação em formação continuada. Nesse sentido, escrita por Paulo Freire, nos anos de 1976 e 1977, “*Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*” traz as observações e as percepções do filósofo e pensador brasileiro, quando do contexto de reestruturação do país africano pós-independência – sobretudo, no campo da educação para adultos. Face à contribuição que as reflexões da obra podem trazer, em práticas e didáticas docentes, foi construído o seguinte problema de pesquisa: ao se considerar uma didática fundamental (CANDAU, 1983), que práticas, metodologias e avaliações podem ser consideradas efetivas, realizadas por professores de educação básica na formação dos estudantes, se vistas as experiências e vivências de Paulo Freire, nas orientações à Guiné-Bissau? Para responder ao problema, foram constituídas as seguintes hipóteses: a) ações que dão destaque aos aspectos sociais e culturais, mas sem desconsiderar as questões técnicas e humanas; b) ações que são fruto de encontro com sua realização e a possibilidade de transformação; e c) ações que correlacionam diretamente escola e sociedade e que têm significado real para a vida do estudante. A problematização foi discutida e pode ser refletida, a partir do objetivo geral do presente estudo que é discutir o relatório de Paulo Freire, apresentado na Introdução do livro “*Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*”, no tocante a orientações didáticas para a libertação do povo africano daquele país, em 1975, relativamente a práticas, metodologias e avaliações na alfabetização de adultos, de forma a contribuir com reflexões para a formação inicial de licenciandos e continuada de professores em exercício. Os procedimentos metodológicos que permeiam as análises seguem dois caminhos complementares. Inicialmente, é realizada uma pesquisa bibliográfica e, em seguida, analisada a introdução da referida obra, que se caracteriza como o *cópus* da pesquisa. O presente estudo, nessa lógica, busca compreender, com fundamento nas ideias de Izquierdo (2018), Candau (1983), e

nos próprios conceitos e reflexões de Freire (2019), o registro elaborado pelo pensador relativo às suas experiências, concernentes ao desenvolvimento de uma educação libertadora no país, a qual, fundamentada na *práxis* e na comunhão, associa, em seu núcleo, aspectos sociais, humanos e técnicos. Sob essa perspectiva, desenvolvem-se reflexões a respeito de metodologias, métodos e práticas educacionais, realizadas por Freire e sua equipe, em conjunto com os nacionais, a partir da realidade social deles, isto é, da Guiné-Bissau, em um contexto pós-independência, de reestruturação de um país que fora longamente explorado.

Palavras-chave: Paulo Freire. *Cartas à Guiné-Bissau*. Educação Libertadora. Didática Fundamental. Dimensões humana, técnica e político-social.

Submissão: 27/10/2021

Aprovação: 4/11/2021

1 Introdução

O interesse pela realização da presente pesquisa nasceu do cumprimento de um componente curricular do campo da Didática, denominado “*Memórias de Professores: práticas, metodologias e avaliações*”, o qual teve por propósito a pesquisa e o compartilhamento de casos de sucesso de professores da educação básica, cuja discussão pode ser vista como análoga em Freire, em obra concernente à reestruturação de Guiné-Bissau pós-independência – sobretudo no que diz respeito à reconstrução do sistema educacional do país. Os relatos de Freire constituem-se em objeto de estudo significativo, justamente na medida em que apresentam, com clareza e sentimento, as memórias do pensador sobre suas vivências, aprendizagens e lições relativas a como reestruturar o sistema educacional do país, em vistas de promover uma educação libertadora, capaz de possibilitar a vocação ontológica e histórica humana de *ser mais*.

Em 2021, completa-se o centenário de Paulo Freire, patrono da educação brasileira e figura ambivalente nos contextos social e político. Sua obra é admirada por muitos e posta em ação. Entretanto, no atual cenário político, Paulo Freire é criticado e apontado como causador de graves danos à educação brasileira. Nas discussões aqui apresentadas, a obra de Freire tem destaque na formação dos licenciandos e relevância na área de conhecimento.

Face à problematização, o problema de pesquisa, nessa lógica, desenvolve-se no seguinte questionamento: considerando uma didática fundamental (CANDAU, 1983), quais práticas, metodologias e avaliações podem ser consideradas efetivas, realizadas por professores de educação básica na formação dos estudantes, se vistas as experiências e vivências de Paulo Freire, nas orientações à Guiné-Bissau?

Para responder ao problema, estabeleceram-se as hipóteses: a) ações que dão destaque aos aspectos sociais e culturais, mas sem desconsiderar as questões técnicas e humanas; b) ações que são fruto de encontro com sua realização e a possibilidade de transformação; e c) ações que correlacionam diretamente escola e sociedade e que têm significado real para a vida do estudante.

O objeto de pesquisa e o contexto permitem diversas abordagens, entretanto, foca-se na proposta apresentada no objetivo geral do estudo: discutir e compreender o relatório de Paulo Freire, apresentado na Introdução do livro “*Cartas*”

A DIDÁTICA DA LIBERTAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

à Guiné-Bissau: relatos de uma experiência em processo”, no tocante a orientações didáticas, para a libertação do povo africano daquele país, em 1975, relativamente a práticas, metodologias e avaliações na alfabetização de adultos, de forma a contribuir com reflexões para a formação inicial de licenciandos e continuada de professores em exercício.

Sob essa perspectiva, surgem, como objetivos específicos, a apresentação dos estudos sobre uma *educação libertadora* em Paulo Freire (2019), para estabelecer as concepções de um tipo de ação educativa; o delineamento do conceito de *memória*, a fim de posicionar o estudo teoricamente e como sustentação de análise do corpúsculo, considerando as contribuições de Izquierdo (2018); a discussão sobre *didática*, estabelecendo as características de uma didática instrumental e de uma didática fundamental, na perspectiva de Candau (1983), considerando a *educação libertadora*, em uso integral, como uma didática fundamental; a análise do corpúsculo da investigação, que é a Introdução do livro “*Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*”, de Paulo Freire (1978); e, por fim, a apresentação das contribuições de uma *educação libertadora*, para a formação inicial de licenciandos e formação continuada de professores em exercício.

Para tanto, divide-se a presente pesquisa em duas etapas que, embora distintas, são inter-relacionadas: em um primeiro momento, busca-se tecer considerações reflexivas sobre o referencial teórico-bibliográfico necessário, para, em seguida, analisar e compreender o corpúsculo.

Assim, na revisão bibliográfica, estuda-se sobre o gênero *memórias*, especialmente com base nos ensinamentos de Izquierdo (2018); a respeito da área da Didática, consideram-se as concepções de Candau (1983); e, por fim, sobre a educação libertadora, adota-se Paulo Freire (2019).

Depois de realizadas as considerações que constituem o referencial teórico do estudo, desenvolve-se, em seguida, com fundamento nele, a análise a respeito dos registros de Freire, no tocante à reelaboração da organização educacional de Guiné-Bissau, no contexto da descolonização europeia (portuguesa) e criação de um modelo educacional mais justo, solidário, crítico-reflexivo, humano. O corpúsculo do estudo é a Introdução do livro “*Cartas à Guiné-Bissau: relatos de uma experiência em processo*”.

O registro de Freire sobre seu trabalho em Guiné-Bissau, *junto com os nacionais*, e *a partir da realidade deles*, compreende ensinamentos e preceitos fundamentais para a formação acadêmica e profissional do licenciando, haja vista estabelecer relações frutíferas e valiosas sobre a educação pensada em associação nuclear e fundamental com aspectos humanos, sociais e técnicos – todas elas com base no conceito de *práxis*. A relevância da investigação, assim, justifica-se uma vez que apresenta a aplicação das ideias de Candau (1983) e do próprio Freire (2019), em uma experiência educacional concreta, de superação das contradições socioeconômicas e da construção de uma sociedade mais livre, justa e humana.

2 Sobre a *memória*

Como o interesse pelo desenvolvimento da investigação surgiu como resultado do cumprimento de um componente curricular, no curso de Letras, denominado “Prática como Componente Curricular – PCC” -, da área de Didática – intitulada – *Memórias de Professores: práticas, metodologias e avaliações*, que se

propôs a pesquisar casos de sucesso de professores de educação básica e compartilhá-los com licenciandos, faz-se necessário justificar que discussões e concepções se correlacionam com o estudo de *memórias*. Tomamos aqui relatos – memórias – de Paulo Freire.

Freire foi um educador brasileiro, cujas ideias e trabalho tiveram impacto em todo o mundo. Especialmente, na África, auxiliou na organização educacional, no tocante à descolonização europeia. Em *Cartas à Guiné-Bissau*, relata as orientações às autoridades educacionais e, a obra, atualmente, pode ser considerada como parte íntegra do gênero *memórias* e permite trazer à luz as ações que impactaram o lugar. Nesse sentido, a seguir, discutem-se aspectos em que se revelam *memórias* e o que se pode, como educadores, aprender com elas.

2.1 Histórico

O termo *memória* é amplo, abrangendo as mais diversas áreas do conhecimento humano, como na neurociência, na qual o conceito de *memória* é analisado, de forma literal, e na linguística, em que ideias como “memória discursiva” são fundamentais.

De fato, enquanto pode até ser possível definir um percurso histórico para o estudo da *memória* de uma ou outra perspectiva, a realidade é que, no geral, torna-se impossível demonstrar, de maneira delimitada, a evolução do que se entende por *memória* como um todo; ainda assim, nesta seção, a discussão teórica apresenta um posicionamento adotado para o presente estudo.

Aqui, a concepção de *memória* é vista, por meio de uma perspectiva neurocientífica, em Izquierdo (2018) e, mais brevemente, como um gênero literário-narrativo em Palmenfelt (2007).

Antes de se adentrar nas concepções, vale destacar que a *memória*, dentro dos estudos neurocientíficos, sempre foi relacionada com o conceito de *aprendizado*. Como se verá em mais detalhes a seguir, o conceito de *memória* tem relações com o fenômeno da aprendizagem, e, até meados do século XX, ambos eram relacionados um ao outro de forma homogênea, sendo tidos como fatores controlados por todo o circuito cerebral, sem distinção de diferentes estruturas dedicadas ao funcionamento pleno de cada um. Foi apenas com o avanço do entendimento das funções específicas do cérebro que uma nova hipótese da *memória* foi se desenvolvendo, hipótese esta que, com os estudos do neurocirurgião Wilder Penfield – responsável por mapear certas funções do comportamento humano em certas regiões específicas do cérebro –, ganhou grande suporte. Sob a nova perspectiva científica, a *memória* não é designada ao cérebro todo, e sim regida por estruturas específicas presentes no cérebro humano. Ora, é justamente com base nesta concepção mais recente que a pesquisa desenvolvida no artigo é baseada.

2.2 Concepção

Memória, de acordo com Izquierdo (2018, p. 21):

significa aquisição, formação, conservação e evocação de informações. A aquisição é também chamada de aprendizado ou aprendizagem: só se

A DIDÁTICA DA LIBERTAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

“grava” aquilo que foi aprendido. A evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação. Só lembramos aquilo que gravamos, aquilo que foi aprendido.

Novamente, a relação de *memória* com *aprendizagem* é levantada; tudo aquilo que se aprende é memória, e esses aprendizados devem ser lembrados, ou, melhor dizendo, evocados pelo indivíduo, para que possam ser propriamente usados. Todavia, a fim de que possa ser evocada, a memória deve ser consolidada; ora, uma vez que o processo de consolidação não é perfeito – pelo contrário, as memórias se distorcem, são afetadas pelo mundo exterior no momento em que o processo de concretização se inicia e mesmo quando este se conclui –, a própria evocação apresenta-se, em certa medida, alterada. Nesse sentido, Izquierdo (2018, p. 35) observa que:

Nossa memória pessoal e coletiva descarta o trivial e, às vezes, incorpora fatos irreais. Vamos perdendo, ao longo dos dias e dos anos, aquilo que não interessa, aquilo que não nos marcou [...] Mas também vamos incorporando, ao longo dos anos, mentiras e variações que geralmente as enriquecem.

Concebe-se, nessa guisa, o fato de que a *memória*, não sendo exata, nem sempre reflete, de fato, os eventos como eles ocorreram, e sim os eventos como foram percebidos pelo indivíduo que os invoca em momento definido, podendo ainda sofrer alteração de fatores como o estado emocional (tanto no momento de formação da memória quanto no momento de sua evocação), o tempo desde sua aquisição e até mesmo por outras memórias distintas, uma vez que “a base sobre a qual formamos e evocamos memórias constantemente está constituída por ‘memórias e fragmentos de memórias’, mas sobretudo por estes últimos” (IZQUIERDO, 2018, p. 72).

Nesse sentido, se a consolidação oferece um retrato que, mais ou menos real, é afetado por diversos fatores ambientais e emocionais – posto que é fruto de uma experiência empírica e de um processo subjetivo –, a própria evocação, que se perfaz em um processo de “tradução”, afeta ainda mais a conexão do evento sendo lembrado, por intermédio da recuperação de sua respectiva memória, podendo haver eliminações e adições. Pode-se, desse modo, entender panoramicamente este processo como: acontecimento → consolidação → modificações → evocação → perda ou acréscimo → registro da memória (IZQUIERDO, 2018).

Ora, uma vez que o *cópus* deste artigo, a introdução de *Cartas à Guiné-Bissau*: registros de uma experiência em processo (FREIRE, 1978), trata-se, fundamentalmente, das memórias de seu autor, que as evoca e as registra em uma obra que busca transmitir suas experiências com o propósito de elucidar o método didático por ele empregado e seus respectivos resultados, faz-se necessário levar em consideração que, enquanto a perspectiva neurocientífica de memória é valorosa e notável, essa também é distinta de memória na qualidade de gênero literário.

Com efeito, como diz Palmenfelt (2007), a memória trata de um gênero cultural quase-narrativo, e não de um fenômeno estritamente psicológico. O autor reforça a visão sobre o registro de memórias pessoais/autobiográficas como gênero:

Classifying a personal experience narrative as a memory is a keying in Erving Goffman's sense (Goffman 1986, 43 ff) that allows the narrator to

CARVALHO, E.V.; FREITAS, H.F.; PIMENTA, M.P.V.; OLIVEIRA, S.F.P
make use of certain possibilities and informs the audience of how to interpret the performance in question. Well known keying formulae are: —I can remember...ll, —I have a strong memory of...ll, —As far as I remember...ll This keying bestows that which is remembered first with a distinct quality of something that is selected and thus important, simply by not belonging to the sad category of forgotten experiences (PALMENFELT, 2007, p. 1).

Concluindo, *memória* é um termo multifacetado e é, nesta pesquisa, concebido como a evocação deliberada de certas experiências do autor – o qual não transmite exatamente todas as minúcias de sua vivência empírica – que se traduz em aprendizagem para jovens licenciandos e professores em formação continuada.

3 Considerações sobre didática

Para ler as orientações didáticas e pedagógicas de Freire, no cópuz, faz-se necessário abordar a concepção de didática que permeia as análises.

O processo de ensino-aprendizagem, em sua natureza, não emerge e se delimita, a partir da sistematização de uma proposta didática. O processo é, inversamente, apropriado por ela, passando a constituí-la em favor de sua realização, pois seu conceito incorpora, em sentido lato, as dimensões de atividade humana mediadas, por interações sociocognitivas contínuas. Em outras palavras, independentemente da trivialidade da comunicação, indivíduos constantemente compartilham conhecimento nos mais diversos contextos, seja empírico ou conceitual, em consequência de uma interatividade essencialmente recíproca. Nesse sentido, passa-se a analisar as dimensões dos processos de ensino-aprendizagem sob a perspectiva de Candau (1983), de modo a conceber como se dá a questão didática.

3.1 Dimensões dos processos ensino e aprendizagem

Baseando-se nas reflexões de Candau (1983), dois conceitos concernentes à didática que são empregados na análise proposta neste artigo devem ser elucidados: a didática instrumental e a didática fundamental.

A primeira se refere à instrumentalização do processo didático, na medida em que possui função exclusiva de transmitir conteúdo de professor a aluno, de modo unidirecional, em um sistema fechado, cristalizado. Essa ferramenta inflexível se constitui, por excelência, da dimensão tecnicista, promovendo uma concepção de saber, enquanto conhecimento neutro e abstrato, distante de um propósito de aprendizagem ou de um contexto social em que se sustente e em relação ao qual se articule.

Para a compreensão da didática fundamental, defendida por Candau (1983), é necessário apresentar, ainda que brevemente, os demais elementos que compõem a tríade dimensional do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o aspecto humano, o técnico e o político-social.

A dimensão humanista, ou o “saber fazer”, prioriza propostas e atividades que promovam a liberdade, o autodescobrimento, o autodidatismo e a centralidade do estudante neste processo, colocando-o como núcleo gravitacional de um fenômeno educacional pautado pela sua autonomia – o que não se confunde,

A DIDÁTICA DA LIBERTAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

em hipótese alguma, com ausência de diretrizes, critérios e instruções dos profissionais da área educacional.

A dimensão técnica, ou o “saber”, diametralmente oposta à anterior, preza pela configuração objetiva e sistemática fundamentada no desnivelamento entre estudante e professor, em que este deve transmitir conhecimento àquele. Por extensão, é típico que a aplicação isolada desta dimensão se equivalha a um processo de aquisição passiva de informações pelo estudante, e que o mínimo de interação entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem seja incentivado.

Por fim, a dimensão político-social, ou o “saber ser” (ou ainda “saber agir”), busca articular o contexto da realidade social contemporânea ao processo de ensino-aprendizagem, promovendo um eixo educacional que enfatize o pensamento crítico, o engajamento social e a promoção da cidadania. Desta forma, a dimensão se dedica ao desenvolvimento de uma conduta ético-política responsável e da conscientização das relações entre o sujeito atuante e sociedade.

As dimensões, tratadas por Candau (1983), são essenciais para o entendimento de uma didática instrumental ou de uma didática fundamental, que são apresentadas no item seguinte.

3.2 Didática instrumental e/ou didática fundamental

Historicamente, diversas filosofias pedagógicas foram implantadas em instituições de ensino ao longo da segunda metade do século XX, enfatizando individualmente a uma das abordagens dimensionais, em especial a técnica, que, por mais consolidada que estivesse no ensino tradicional, resultou, e ainda resulta, em falhas e inconsistências nos aspectos de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes. Em vista disso, Candau (1983) observa que as três dimensões anteriormente tratadas não são excludentes e deveriam, na realidade, ser compreendidas conjuntamente no processo de ensino-aprendizagem, pois sua inter-relação seria condição ideal para o efetivo desenvolvimento pleno dos estudantes – e, por extensão, dos próprios professores.

Delineando o princípio da didática fundamental, Candau (1983, p. 16) discorre:

De fato, o difícil é superar uma visão reducionista, dissociada ou justaposta da relação entre as diferentes dimensões, e partir para uma perspectiva em que a articulação entre elas é o centro configurador da concepção do processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva de uma multidimensionalidade que articula organicamente as diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem é que propomos que a didática se situe.

Posteriormente, complementa a pensadora que tal articulação orgânica não é de natureza espontânea, devendo ser trabalhada ativamente pelo professor para sua efetiva aplicação.

A análise do cópuz deste estudo, embora seja predominantemente orientada pela dimensão político-social, vale-se pelos princípios da didática fundamental apresentados.

Por fim, encerrada essa breve seção do trabalho, e com fundamento nela, passa-se, a seguir, à apresentação de Paulo Freire, da educação libertadora e

da análise e compreensão propriamente dita das *Cartas para Guiné-Bissau* – em específico da introdução escrita por Freire.

4 Paulo Freire e a educação libertadora

O objetivo da seção é apresentar o educador brasileiro Paulo Freire e as discussões sobre a *educação libertadora*, a partir de contextos histórico e bibliográfico.

4.1 Concepção e discussões

Na busca pela vocação histórica e ontológica humana de *ser mais*, pode-se encontrar, no todo da filosofia crítica de Freire, alguns núcleos semântico-filosóficos que, permeando seus pensamentos e ideias, confere-lhes coerência, unicidade e robustez.

Com efeito, o sistema crítico-reflexivo de vida e de mundo elaborado pelo pensador, em vistas de se (re)pensar e (re)construir a sociedade, enraíza-se, em alguns corações, os quais impulsionam-lhe. Entre eles, podem-se destacar dois: enquanto o primeiro consiste na ideia-ação da práxis, a qual, em síntese, consiste na ação refletida e na reflexão sobre a própria ação no intuito de transformação da realidade, de modo que pensamento e ação não se apresentem cindidos, o segundo consiste na proeminência e fundamental importância do núcleo semântico-discursivo da preposição *com* para a ação revolucionária e para própria didática do oprimido, de natureza humanista e libertadora. Ora, não obstante a relevância da ideia de práxis, é justamente a respeito do valor e dimensão de se refletir e discorrer sobre o pensamento de Paulo Freire com fundamento e base nessa palavra de natureza preposicional que fundamenta a ação pedagógica revolucionária que as próximas linhas serão tecidas. É preciso destacar que, ao se tratar de práxis, Freire (2019) o faz, na obra *Pedagogia do Oprimido*, a partir de Marx, considerando-a como fundamento e condição de possibilidade *sine qua non* para a luta pela libertação e transformação de uma ordem social injusta, opressora – desumana. Nesse sentido, a práxis, conjugando ação e reflexão, tem como intuito a transformação do mundo, em específico a sua humanização por intermédio de uma educação que promova a desalienação e afirmação dos seres humanos como sujeitos sociais, emancipados, livres.

De fato, em *Pedagogia do Oprimido* (2019), ao longo de toda sua exposição, entre ensinamentos, observações e críticas (que se mostram fundidos em uma mesma substância harmônica e coerente), Freire enfatiza, em vista da luta por liberdade e humanização, na superação da contradição entre opressores e oprimidos, na elaboração de uma pedagogia que oportunize uma educação, cultura e mundo mais livres e humanos, a necessidade de se considerar o papel fundamental do oprimido, na elaboração e exercício da pedagogia crítico-revolucionária, de modo que esta não pode ser feita pelas lideranças e dadas para eles, fornecidas de fora para dentro, de cima para baixo; não, antes deve ser forjada com eles, no seio de sua vida, de sua realidade, em uma situação não só horizontal e aberta, mas propriamente dialógica, em que as lideranças não sejam precisamente educadoras, nem os oprimidos educandos, mas que uns e outros sejam, concomitantemente, educadores-educandos (FREIRE, 2019).

A DIDÁTICA DA LIBERTAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

Nesse sentido, a práxis da pedagogia do oprimido dá-se, fundamentalmente, em uma relação intermediada pela preposição *com*: a luta pela liberdade e humanidade, promovida pelas lideranças *com* os povos oprimidos; o ensino e a cultura promovidos pelos educadores *com* os educandos, de modo que, em todo o processo dê-se, perenemente, essa relação de comunhão. Ora, sob essa perspectiva, a superação da contradição, a transformação da realidade, pressupõe uma relação intercomunicativa dialógica entre os atores da ação revolucionária, relação essa em que ambos possuem, cada um à sua maneira, a mesma significância; em que o diálogo, aberto, não encontre desníveis. Assim:

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou começam criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos.

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um 'tratamento' humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua 'promoção'. Os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção (FREIRE, 2019, p. 55-56).

Nessa senda, em que os oprimidos se tornam sujeitos do próprio processo revolucionário, em que não podem ser enxergados como objetos beneficiados da revolução, e sim seus atores fundamentais, deve ser pensada a própria atuação daqueles que passam de polo semântico, daqueles que, se outrora pertenciam à esfera opressora, dominadora, aderem-se à luta pela libertação. Para Freire (2019), aqueles que assim o fazem não podem levar, em suas consciências (vistas aqui como aquelas constituídas, a partir da práxis, da atuação e ação ativa dos indivíduos), o pensamento preconceituoso e deformado no qual as massas não são capazes de pensar certo, de escolher certo, de serem atoras do processo de transformação social; não se pode, desse modo, pensar em dirigismo, na tendência de guiar os povos oprimidos rumo a um futuro mais livre, justo e humano como se esse futuro lhes fosse dado, concebido, bem como não se pode permitir pensar ser o proprietário do saber revolucionário que será conferido, doado ao povo. À vista disso, irrompe o sentido da crença, da fé nos povos, da confiança neles como atores sociais fundamentais, considerados como iguais, na busca pela transformação da realidade. Nessa lógica:

Dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de comungar com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante é um doloroso equívoco.

Aproximar-se dele, mas sentir, a cada passo, a cada dúvida, a cada expressão sua, uma espécie de susto, e pretender impor o seu status, é manter-se nostálgico de sua origem.

Daí que esta passagem deva ter o sentido profundo do renascer. Os que passam têm de assumir uma forma novo de estar sendo; já não podem atuar como atuavam, já não podem permanecer como estavam sendo (FREIRE, 2019, p. 66-67).

Nessa continuidade, independentemente do contexto em que se encontrem os oprimidos, a situação histórica e concreta, faz-se necessária a existência do diálogo libertador, crítico, não se podendo substituí-lo, em hipótese

alguma, por aquilo que Freire (2019) denomina de “antidiálogo”, pelas tendências que, de natureza comunicativa, dão-se verticalmente, pressupondo uma dessemelhança hierárquica entre os atores do processo de transformação da realidade. Sob essa perspectiva, também aqui – como em todo o pensamento de Freire –, irrompe a ideia de práxis: os oprimidos, verdadeiros atores do processo de transformação social, o qual deve ser feito com eles, em comunhão com eles, devem ter a consciência reflexiva da conduta que praticam do movimento do qual fazem parte, da mudança social que provocam. Eles, assim “nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica de *ser mais*” (FREIRE, 2019, p. 72).

À guisa de conclusão dessa seção – mas jamais de esgotamento –, destaca-se que consiste justamente nesse caráter dialógico intercomunicativo da ação de transformação da realidade, o qual evidencia e confere relevância privilegiada às ideias de comunhão e confiança – bem como à prática do comungar realizada entre os atores da revolução –, a distinta e singular natureza pedagógica da revolução: transformação social que se dá por intermédio da atuação conjunta de sujeitos em igualdade de condições, que possuem a mesma posição no processo, entre os quais se estabelece um autêntico diálogo intercomunicativo que pratica a conscientização e conscientiza na prática, que jamais se realiza por intermédio do para – que pressupõe reificação, domesticação –, mas sempre do *com*, que infere conscientização, desvelamento conhecedor da realidade, inserção crítica, comunhão de ações, dialogia intercomunicativa entre sujeitos que se reconhecem enquanto tais, e que, nessa qualidade, atuam conjuntamente em busca da mudança da sociedade (FREIRE, 2019).

Com fundamento no que foi discutido, em especial sobre a relevância da comunhão e da intercomunicação dialógica entre lideranças revolucionárias e povos oprimidos em vista da elaboração de uma pedagogia transformadora da situação de opressão, passa-se, na seção seguinte, à discussão sobre os elementos mais específicos de uma educação libertadora sob a perspectiva de Freire.

4.2 Elementos de uma educação libertadora

Respaldado nas discussões feitas sobre uma educação libertadora, fundamentada, sobretudo, na igualdade dos sujeitos do processo histórico, no conceito-ação de práxis e na dialogia entre os sujeitos sociais – todos três intimamente interligados –, pode-se delinear, como seus elementos principais, a comunic(ação) dialógica; a educação feita pelos homens entre si, mediatizados pelo mundo; a noção de inconclusão humana e seu perene movimento com o objetivo de ser mais; e, por fim, o caráter de futuridade revolucionária, calcado na mudança do presente dinâmico. Todos esses quatro elementos, fundidos no núcleo da educação libertadora, constituem-se como oposição à educação bancária – contundentemente criticada por Freire (2019).

Para o educador, haja vista a palavra humana verdadeira ser, por excelência, práxis, ela não pode deixar de compreender, em radical interatividade, ação e reflexão, de sorte que, se privada da primeira, torna-se oca, verbalismo, “palavreria”, enquanto que, se privada da segunda, converte-se em puro ativismo, ação com fundamento e em vistas da própria ação. Nessa guisa, Freire destaca que a pronúncia da palavra, não podendo ser concebida como privilégio de uns, mas de

A DIDÁTICA DA LIBERTAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

direito de todos, deve se realizar, essencialmente, como diálogo, “encontro de homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo” (FREIRE, 2019, p. 109). Ora, se dizer a palavra é pronunciar o mundo em vistas de transformá-lo, o diálogo constitui-se como condição fundamental para que os homens searroguem significação na qualidade de homens. Por este motivo,

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereços ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2019, p. 109).

É justamente esse caráter dialógico da educação libertadora, fundada no autêntico diálogo humano, que vai ensejar as características defendidas por Freire (2019), como constituintes da ação dialógica: co-laboração, união em vistas da libertação, organização e síntese cultural.

No que diz respeito à educação feita pelos homens entre si, necessariamente mediatizados pelo mundo, Freire (2019) confere especial relevância à relação horizontal e dialógica educador-educando e educando-educador, sendo que, ao se adotar essa relação, o educador já não consiste mais naquele que somente educa, mas aquele que, enquanto assim o faz, é educado, em relação dialógica com o educando, o qual, ao ser educado, também e necessariamente educa. À vista disso, ambos se tornam sujeitos de um processo educativo problematizador que, desconhecendo verticalidade, passividade e depósito de conhecimentos, supera as contradições e engendra uma comunhão educadora em prol da liberdade. Evidencia-se, nessa lógica, a questão da mediatização da educação dos homens pelo mundo; com efeito, enquanto na educação bancária os objetos são conhecidos unicamente pelo educador, que os explica e deposita vertical e passivamente sobre os educandos, os quais, haja vista realizarem uma memorização do conteúdo narrado pelo educador, nada verdadeiramente conhecem, não realizam nenhum ato de fato cognoscente, na educação libertadora há

sempre um sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos.

O objeto cognoscível, de que o educador bancário se apropria, deixa de ser, para ele, uma propriedade sua, para ser a incidência da reflexão sua e dos educandos.

Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipiente dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também (FREIRE, 2019, p. 97).

É justamente essa nova dimensão do ato cognitivo dos educadores e educandos que ensejará o desvelamento da realidade, a possibilidade de as consciências emergirem, inserindo-se criticamente no mundo, em suas relações reais, para além da abstração sobre o homem e para além do mundo sem o ser humano. Conseqüentemente, a educação problematizadora perfaz uma cognição mediatizada pelo mundo, cognição em que este e as consciências humanas dão-se

CARVALHO, E.V.; FREITAS, H.F.; PIMENTA, M.P.V.; OLIVEIRA, S.F.P

simultaneamente, de sorte que “os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (FREIRE, 2019, p.100).

Destaca-se, em seguida, a noção de inconclusibilidade humana, a qual surge justamente na medida em que a educação problematizadora parte do caráter histórico do homem e da sua conseqüente historicidade. Reconhecer, nessa lógica, a dimensão de historicidade do ser humano promove sua compreensão como um ser constitutivamente inacabado, que sempre está sendo, inconcluso “em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 2019, p. 101-102). Ora, a consciência humana de sua inconclusão é o que possibilita a própria educação, haja vista que um ser concluído jamais poderá aprender nada – a completude dispensa e impede a aprendizagem, entendida como um movimento, uma busca por saber e ser mais. Nas palavras de Freire (2019, p. 102), é em razão da consciência da constitutiva e ontológica incompletude humana que

se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e devenir da realidade.

Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que *estar sendo*.

Por fim, e com fundamento nos elementos anteriores, os quais associam-se íntima e coerentemente, destaca-se o elemento temporal da educação problematizadora, que busca a liberdade dos sujeitos: a futuridade revolucionária. Essa, com efeito, erige-se e desenvolve-se sobre a própria condição de historicidade dos homens: compreendida a inconclusão humana no eixo do tempo, a educação problematizadora enseja a noção do homem como um ser além de si mesmo, como um projeto, um contínuo devir, que caminha para frente, olhando para frente, com a liberdade de escolher o caminho que entender melhor – não o futuro pré-dado, pré-constituído, concebido de maneira fatalista. A própria situação em que os homens se encontram, nessa lógica, constitui-se como problema: uma vez suas consciências emersas, uma vez inseridos criticamente no mundo real, conhecido no seu aqui e agora – o qual é tomado como ponto de partida do movimento pedagógico e revolucionário –, propõe-se e possibilita-se o ímpeto de transformação da sociedade, de busca por um futuro mais livre, da própria vocação ontológica humana de ser mais. Não se pode deixar de observar, ainda, a fulcral necessidade dessa busca humana realizar-se na comunhão, na conjugação de solidariedades das existências humanas – o que, necessariamente, impede, de maneira radical, a possibilidade de realização da vocação ontológica humana de ser mais em uma relação antagônica entre opressores e oprimidos (FREIRE, 2019).

Na seção seguinte, é analisada a concepção de educação libertadora, de Freire, empregada na prática.

5 Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo

Freire orienta a obra para um determinado propósito – a exposição do método didático, por ele empregado, na alfabetização de adultos em Guiné-Bissau,

bem como suas dificuldades, revelações e resultados, os quais transparecem na introdução da obra.

5.1 Sobre a obra

Elaborada de forma a oportunizar, aos leitores, o registro de seu trabalho – feito sempre em comunhão com os demais participantes da ação histórica – na reconstrução da sociedade de Guiné-Bissau no contexto pós-independência – em específico, na alfabetização de adultos – *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* foi escrita entre 1976 e 1977 (ano de sua publicação).

Primeiramente, destaca-se sua divisão em dois momentos que, embora distintos, são intimamente inter-relacionados: o primeiro deles consiste na Introdução, a qual assume uma natureza de relatório (não burocrático) do trabalho desenvolvido; o segundo, nas cartas propriamente ditas, dentre as quais 11 foram remetidas à Mário Cabral (na época, Comissário de Educação e Cultura de Guiné-Bissau) e seis à equipe de alfabetização. Observa-se, em linhas gerais, que a leitura da obra manifesta o espírito humanista de Freire, fundado, sobretudo, nos ideais de liberdade, justiça social, criticidade e comunhão – os quais devem sempre ser compreendidos sobre a ideia de práxis, a qual foi discutida anteriormente. Assim, Freire, em seu texto, lançando um olhar humano, reflexivo e crítico sobre o contexto de reconstrução de Guiné-Bissau pós expulsão dos colonizadores, portugueses, apresenta a realidade de transformação da sociedade guineense – em especial no campo da educação, da cultura e do trabalho (os quais, em seu pensamento, não podem ser pensados separadamente). Não se pode deixar de ressaltar, ainda, que Freire (1978), ao assumir uma linguagem acessível e uma postura humana que associa teoria, prática e sentimento, propicia uma leitura aberta e profunda, a qual alcança os pontos mais altos do conhecimento e do coração humano.

5.2 Sobre a introdução

Freire (1978), na introdução de *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, oferece, aos leitores do livro, na qualidade de carta-relatório feita em tom informal e com uma dimensão de memória consubstanciada, inclusive, em seus afetos – o que a distancia radicalmente de um relatório neutro, objetivo e frio –, seus relatos sobre os aspectos que o marcaram em suas experiências de trabalho em Guiné-Bissau. Sem adentrar o conteúdo humano da Introdução, o qual será trabalhado nas seções subsequentes do estudo em eixos temáticos mais específicos, cabe ressaltar, logo no início, a criticidade do posicionamento político de Freire e o seu ideal de comunhão na reconstrução nacional:

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 [...].

Nesta introdução, falarei do que vem representando, não só para mim, mas para os que, em equipe, participamos da rica e desafiante experiência em que, no campo da educação em geral e, particularmente, no da educação de adultos, *trabalhamos com educadores e educandos guineenses e não sobre ou simplesmente para eles* (FREIRE, 1978, p. 1-2).

Ora, como se pode notar, o tom que marca o início, bem como todo o consequente desenvolvimento da Introdução, é a postura crítica de Freire relativa à colonização europeia na África – em específico, a portuguesa em Guiné-Bissau –, a qual assume, sob sua perspectiva, caráter de exploração desenfreada, e o ideal de comunhão que pauta e fundamenta seus trabalhos no campo da educação. Com efeito, a reconstrução da sociedade e do sistema educacional do país não poderia jamais ser feito para eles, ou sobre eles, e sim, radicalmente, *com* eles – o que evidencia o prisma freiriano que confere igual e fundamental relevância aos atores do processo de transformação social.

Uma vez feitas as considerações iniciais sobre a obra e a sua Introdução (1978) – cópula deste estudo –, passa-se, agora, a tecer considerações reflexivas sobre as três categorias de análise elencadas, todas elas, orbitando em volta da educação (eixo gravitacional fundamental da obra de Freire): aspectos sociais, humanos e técnicos.

5.3 Educação libertadora e aspectos sociais

Os aspectos sociais têm sua relevância evidenciada na Introdução elaborada por Freire logo no início, sendo que permeiam toda a reflexão do pensador; com efeito, haja vista partir da comunhão dos sujeitos históricos inseridos criticamente em uma realidade social em vistas em transformá-la, Freire (1978) desenvolve, continuamente, suas observações com fundamento nos aspectos sociais do país, do próprio povo. Nessa senda, o projeto educacional de alfabetização de adultos teria de nascer, necessariamente, em Guiné-Bissau, sendo

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 (FREIRE, 1978, p. 11).

Assim, na medida em que Freire abraça esse ideal, toda sua prática educativa perfaz-se continuamente com fundamento na realidade social do país, na sua prática social, isto é, nos elementos que dizem respeito à existência humana vivida em sociedade: cultura, costumes, trabalho, tradições históricas, religião etc. do povo guineense. Em consequência dessa nuclear e constitutiva associação da educação com os aspectos sociais do povo, o processo educacional de alfabetização, manifesto no binômio pensamento-linguagem, não se distancia da realidade objetiva dos cidadãos, do contexto social em que estão inseridos, de modo que ocorre uma radical mudança no enfoque do fenômeno educativo: mais importante e urgente à população de Guiné-Bissau que conhecer a produção do “poeta cego de um olho e corado de louros”, (Luís de Camões), era compreender e realizar, por exemplo, estudos e práticas eficazes no combate à malária – que afligia a população –; no desenvolvimento de cooperativas rurais, a fim de melhorar a produção agrícola, a distribuição e melhor alimentar a população; na promoção da medicina preventiva, evitando doenças.

Desse modo, a razão mesma do processo educativo, seu núcleo valorativo, concentra-se na própria realidade social de Guiné-Bissau. A leitura e a escrita verbal, bem como todo o processo de desenvolvimento educacional, sob

A DIDÁTICA DA LIBERTAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

essa perspectiva, nascem e encontram raízes no contexto social, na realidade humana, no mundo dos nacionais de Guiné-Bissau. Pode-se dizer, à guisa de fechamento, que o sistema educacional que Freire busca construir, *junto com* sua equipe e os nacionais, se origina e progride no seio da prática social do país, ou, em outras palavras, que “o aprendizado da leitura e da escrita envolve o aprendizado da ‘leitura’ da realidade, através da análise correta da prática social” de Guiné-Bissau (FREIRE, 1978, p. 100).

Nesse sentido, as orientações freirianas compartilham o que Candau (1983) denomina de processo ensino-aprendizagem situado, posto que atende às necessidades temporais e espaciais, na constituição de indivíduos engajados, porque constata o real significado do conhecimento.

5.4 Educação libertadora e aspectos humanos

A educação libertadora que se busca promover na Guiné-Bissau pós-independência, em busca de sua reconstrução, além de nascer e se desenvolver na realidade social do país mesmo – consoante discutido –, possui como dimensão integrante e teleológica a humanização dos nacionais e a promoção de sua vocação histórica e ontológica de *ser mais*. Com efeito, constituída como práxis (reflexão que se perfaz em ação refletida), a educação libertadora que Freire, com as equipes, busca desenvolver, tem como propósito a desalienação dos cidadãos e a sua afirmação como sujeitos sociais, emancipados, livres, que fazem a história do país e por ela são feitos (FREIRE, 1978).

Notabiliza-se, já nesse primeiro momento, um dos aspectos humanos presentes no processo de educação libertadora realizada em Guiné-Bissau: a comunhão de Freire e sua equipe *com* os nacionais, *com* os educadores do país e a partir da própria realidade social da nação, com vistas a com eles construir uma educação humana capaz de transformar a realidade guineense. Nesse contexto, o fenômeno educacional libertador revela sua dimensão de humanidade justamente à medida que, perfazendo-se por intermédio da comunhão, afirma a identidade de sujeitos dos nacionais, ensejando a sua autoafirmação, valorizando seus conhecimentos, seu papel fundamental na sociedade. Evidencia-se, nessa lógica, a contínua importância, conferida por Freire (1978), à intercomunicação dialógica existente entre os atores do processo de reconstrução de Guiné-Bissau, sobretudo na busca pela elaboração de uma educação humana e libertadora. Em suas palavras:

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** (FREIRE, 1978, p. 11 – grifos nossos).

O desenvolvimento dessa lógica que enfatiza a igual relevância dos sujeitos no processo de transformação da realidade, por meio da práxis, leva à

formação dos binômios fundamentais educador-educando e educando-educador: Freire e sua equipe, educadores, ao participarem do processo de reconstrução de Guiné-Bissau *junto com* nacionais, a partir do contexto social do país, suas práticas, suas culturas, são, necessariamente, educados com eles, de modo a perfazer uma circularidade educativa, que desconhece passividade (FREIRE, 1978).

É por intermédio desse binômio, desse duplo papel ativo, que a proposta educativa desenvolvida em Guiné-Bissau propõe o conhecimento crítico dos objetos a serem estudados, apreendidos problematicamente pelos sujeitos do conhecimento, os quais, desvelando a realidade ao seu redor e progredindo cada vez mais a um conhecimento crítico-reflexivo de dimensões globais, desmistificam aquilo que, anteriormente, na educação não libertadora, dos colonizadores, era tido como natural, irreduzível, inexorável. Desse modo, educadores-educandos de Guiné-Bissau, juntos, mediados pelo mundo mais próximo, conhecem e questionam o objeto (FREIRE, 1978).

Ora, à medida que se promove essa educação com aspectos humanizadores, consolida-se a dimensão social mesma da educação libertadora – discutida anteriormente –: o pensamento crítico, problemático e reflexivo que é objeto da proposta freiriana, para Guiné-Bissau, tem como objetivo não somente a compreensão, mas a inserção crítica dos nacionais na realidade de seu país, capaz de elucidar e mostrar o caráter histórico e concreto do contexto social e desvendar o fundamento dos fatos. Nas palavras de Freire (1978, p. 23):

na perspectiva revolucionária, os educandos são convidados a pensar. Ser consciente não é, nesta hipótese, uma simples fórmula ou um mero 'slogan'. É a forma radical de ser dos seres humanos, enquanto seres que não apenas conhecem, mas sabem que conhecem. O aprendizado da escrita e da leitura, como um ato criador, envolve, aqui, necessariamente, a compreensão crítica da realidade. O conhecimento do conhecimento anterior, a que os alfabetizados chegam ao analisar a sua prática no contexto social, lhes abre a possibilidade a um novo conhecimento: conhecimento novo, que indo mais além dos limites do anterior, desvela a razão de ser dos fatos, desmistificando assim, as falsas interpretações dos mesmos.

O excerto permite aproximar as discussões com os preceitos de calor, empatia, respeito e interpessoalidade em abordagens de ensino humanas, tratadas por Candau (1983). Nota-se a relevância de práticas que impulsionem e potencializem o diálogo, o respeito entre as pessoas e a construção coletiva. Uma formação do eu e do outro, coletiva, simultaneamente.

Uma vez concebidas as considerações reflexivas sobre a relação existente entre a educação libertadora e os aspectos humanos presente na Introdução da obra objeto de estudo, passa-se, a seguir, à análise da relação entre a educação libertadora e os aspectos técnicos.

5.5 Educação libertadora e aspectos técnicos

A dimensão técnica da educação libertadora discutida na Introdução da obra se vale, sobretudo, como instrumento, recurso para o desenvolvimento do processo educacional; com efeito, enquanto os aspectos humanos e sociais constituem o próprio âmago e direção da educação libertadora, pautando as ações a

A DIDÁTICA DA LIBERTAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

serem tomadas, os aspectos técnicos – entendida a ciência nesse campo – assumem justamente a dimensão de meio para tanto (o que não diminui sua importância para a consecução do objetivo proposto – reconstruir a sociedade guineense).

Assim, a dimensão técnica se vale, sobretudo, para a reconstrução da economia do país pós-independência, na formação científica de profissionais que possam atuar com excelência nas mais diversas áreas – sobretudo naquelas mais urgentes e importantes nos primeiros momentos da reconstrução nacional. Há a necessidade de se destacar, aqui, a imprescindibilidade elencada por Freire (1978) da educação técnica guineense não se dar apartada do desenvolvimento da consciência política dos profissionais, isto é, do conhecimento de mundo crítico-reflexivo – como ocorre na grande maioria dos países. Sob essa perspectiva, a especialidade técnica não pode se corromper em tecnicismo, isto é, na alienação e perda da reflexividade crítica sobre a importância e a finalidade social do trabalho exercido. Nesse contexto, Freire (1978), ao comentar sobre a criação de escolas profissionais, destinadas sobretudo à promoção do trabalho técnico, é categórico ao observar que:

[...] a especialidade, porém, jamais se distorce em especialismo. “Escolas de formação de professores para o primeiro ciclo do Ensino Básico, de auxiliares de enfermagem, de práticos agrícolas, de carpinteiros, de serralheiros, tudo de acordo com as necessidades do país”. Escolas que deverão estar ligadas também aos Comissariados diretamente interessados pela formação que nelas se realizará e não apenas ao de Educação. Com o Ensino Médio Politécnico, através de uma série de Institutos, em consonância com as necessidades do momento, se pretende continuar, aprofundar e diversificar, mais ainda, a formação realizada nos anteriores. O objetivo principal é o da formação de técnicos médios, em diferentes campos, indispensáveis à transformação do país. Técnicos em cuja formação, porém, se evite sua desfiguração em tecnicista, perdidamente alienados numa visão estreita e focalista de sua especialidade (FREIRE, 1978, p. 41).

A produtividade econômica e o desenvolvimento técnico-científico do país, nessa senda, caminham no mesmo compasso que a consciência política. Nessa lógica, evidencia-se a imprescindibilidade de se combater a ideia da neutralidade técnica: esta não existe para si mesma, não pode prejudicar o desenvolvimento da consciência crítica, é dotada de dimensão política e serve aos propósitos da reconstrução de Guiné-Bissau, contribuindo para que seja uma sociedade mais justa, livre, solidária e humana.

6 Considerações finais

Objetivou-se compreender, no presente artigo, as experiências educacionais registradas, por Freire, em suas cartas à Guiné-Bissau, de modo a oportunizar uma análise a respeito da reconstrução do sistema educacional guineense, no contexto pós-independência, de descolonização.

Nessa senda, retomando os objetivos primordiais, os quais consistem no compartilhamento de práticas, metodologias e avaliações de sucesso de professores da educação básica, julga-se que os registros de Freire analisados com fundamento nas teorias de Candau (1983) e nas suas próprias (presentes na obra

Pedagogia do Oprimido, 2019), atendem-nos, respondem-nos justamente haja vista oferecerem uma experiência concreta de reestruturação do sistema educacional de todo um país em um contexto sensível e fundamental da história de Guiné-Bissau: sua reformulação como país independente, livre do jugo exploratório colonial português.

Dessa forma, o modelo político, didático e pedagógico, empregado por Freire, em *conjunto com os nacionais e, a partir da realidade do país, com fundamento na práxis, na intercomunicação dialógica, na inconclusibilidade e com vistas à futuridade revolucionária, produziu resultados significativos na reconstrução do modelo educacional guineense, sobretudo no que diz respeito à educação alfabetizante para adultos. Observa-se, nessa lógica, a significância conferida à educação, a fim de ser libertadora, compreender aspectos sociais (como a imprescindibilidade de se levar em conta e partir da própria realidade social do país e de suas práticas sociais), humanos (em especial a fulcral relevância de todos os participantes do projeto pedagógico revolucionário, ensejando a ideia de *comunhão* entre os atores sociais) e técnicos (os quais, indispensáveis para a formação científica e profissional dos nacionais, não podem ser pensados separadamente das questões de consciência política e social).*

Ante o exposto, pode-se dizer que a análise das memórias de Freire contribui, sobremaneira, para a formação de licenciandos, precisamente por apresentar – combinando teoria e ação, pensamento e realidade, reflexão e atuação – questões práticas, metodológicas e avaliativas educacionais e libertadoras, capazes de promover não só a alfabetização dos signos linguísticos, mas associá-la à realidade, conjugá-la com o mundo da vida, com as relações sociais humanas, com a história que faz os indivíduos e por eles é feita. Por conseguinte, os registros analisados de Freire são representações capazes de orientar, preparar e formar professores que, em *comunhão* com os estudantes, a partir das realidades nas quais estiverem inseridos, mediatizados pelo mundo, sejam capazes de promover uma educação libertadora, mais justa, solidária, crítico-reflexiva, enfim, humana.

Referências

CANDAU, V. M. *A Didática em questão*. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

IZQUIERDO, Ivan. *Memória [livro eletrônico]*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

PALMENFELT, Ulf. Memories, shared and narrated: the arson in the tannery. In: *ISFNR Interim Conference*, Santa Rosa, Argentina: Gotland University, 2007.