

O COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO PARA A LIBERDADE NO BRASIL E NA ÁFRICA HOMENAGEM A PAULO FREIRE

Gomercindo Ghiggi
Martinho Kavaya

Resumo

O presente texto, ao recuperar o vigor da construção filosófica freiriana acerca da complexa relação da autoridade com a liberdade, também expõe breves reflexões em torno da *africanidade* de Freire. Discutindo a *prática pedagógica na educação*, já na década de 60, Freire trouxe à discussão o necessário exercício da *autoridade* (política, pedagógica, epistemológica e ética) no mundo da formação das pessoas. Pensando a partir da sociedade estratificada e opressora, os autores apontam para uma das centrais tarefas ao trabalho docente: dialogicamente, ao educador cabe contribuir para a organização do mundo da formação humana desde uma concepção que toma a educação como instituição que atua a favor da organização social a serviço da libertação. Do desafio exposto, sabedores dos elos que Freire manteve com a África, trazemos a experiência africana do Ondjango, expressão de diálogo e de tomada de decisões na e da comunidade, espaço e tempo em que a autoridade e a liberdade têm lugar destacado. Com os propósitos acima, intentamos, neste diálogo Brasil-Angola, homenagear Freire, quando se recordam 10 anos de presença-ausente desse educador que marcou e continua marcando provocativa presença, tanto no mundo da política como, mais intensamente, no da educação.

Palavras-chave: Freire; autoridade e liberdade; educação e diálogo; África e Ondjango.

THE COMMITMENT WITH THE FORMATION FOR FREEDOM IN BRAZIL AND IN ÁFRICA HOMAGE TO PAULO FREIRE

Abstract

The present text, when recovering the energy of philosophical freirian construction concerning the complex relationship of authority with the freedom, also exposes brief reflections around the freirian's africanity. Discussing the pedagogic practice in education, already in decade of 60, Freire brought to discussion the exercise necessary of authority (politics, pedagogic, epistemological and ethics) in the world of the people's formation. Thinking starting from the stratified society and oppressing, the appear authors for the tasks headquarters to work educational: dialogycament, to fits educator to contribute in world's organization of human formation from a conception that takes the education as institution that acts in favor of social organization to service of liberation. Through exposed's challenge, informed of links that Freire maintained with Africa, we bring the African experience of Ondjango, dialogue expression and of socket of decisions in and of community, space and time in that the authority and the freedom have outstanding room. With the purposes above, we attempted, in this dialogue Brazil-Angola, to honor Freire, when he remembers presence-absentee's of that educator that marked ten years and it continues marking provocative presence, so much in world of politics as, more intensely, of education.

Key-words: Freire; authority and freedom; education and dialogue; África and Ondjango.

1. Primeiras palavras.

O presente texto nasce da relação que temos mantido com a biobibliografia do *homem-filósofo-pedagogo* Paulo Freire. Partindo de suas próprias histórias de vida, ambas marcadas por *privações* diversas, e por relações de poder e autoridade poderosamente instituídas (familiares, religiosas, educacionais, filosóficas etc), temos experimentado *leituras partilhadas* da vida e da obra de Freire.

Um segundo elemento, para apresentar este texto, aponta para reflexões acerca da tensa relação entre autoridade e liberdade. Arendt (1997) afirma que a filosofia moderna é caracterizada pelo quase abandono do *princípio de autoridade*, enquanto critério de orientação e disciplinamento do humano, da busca por maioridade e independência, reconhecendo que “*a limitação da autoridade não garante a autonomia do julgamento e da vontade (...)*”, idéia esta corroborada por Finkielkraut (1989, p.144) quando afirma que “*(...) o desaparecimento das condições sociais herdadas do passado não é suficiente para assegurar a liberdade do espírito (...)*”.

A modernidade é projeto que reivindica impor-se visando superar a autoridade tradicional, autoritária, que se impunha pela força e pelo saber dogmático. Passado o período de crítica ao modelo tradicional de compreensão do exercício do poder, surgem, com a mesma modernidade, buscas que projetam ressignificar a autoridade, embora posição não unânime entre filósofos e pedagogos, quando, não pouco, a rejeição segue referências histórico-mecanicistas e não princípios políticos elementares. Assim, a rejeição à autoridade nutre-se na negatividade da experiência histórica, em particular de caráter autoritário e redutor da liberdade, em que alguém, em nome de Deus, da *vontade geral* ou de outra *referência* qualquer, trai a confiança que membros de uma comunidade nele depositam.

Há um terceiro elemento que é central para este trabalho: é o diálogo que Freire provoca, diálogo este que trazemos para entender novas reflexões que surgem na relação da autoridade com a liberdade. Suspeitamos que há uma idéia de que é possível destacar, na condição de afirmação a ser aqui sustentada: Freire devolve à autoridade a tarefa da construção da liberdade.

Por último, vale destacar que, no intuito de avançar na compreensão da idéia de que a autoridade pode estar a serviço da liberdade, faremos a leitura tanto da experiência de Freire no Brasil como buscaremos reconhecer, além da *africanidade* do pedagogo brasileiro, o exercício da autoridade numa das mais ricas experiências educativas africanas: o Ondjango.

2. A produção da autoridade a serviço da liberdade: diálogos freirianos.

Tomando textos *filosófico-pedagógicos* e *contextos* a partir dos quais se desenvolvem relações sociais que privam a humanização de homens e mulheres, Freire discute (e refuta) tanto autoritarismos quanto licenciosidades e afirma a autoridade e a liberdade, expondo um intenso *embate* filosófico e político entre dogmatismo e relativismo.

A afirmação preliminar é de que a confusão entre autoridade e autoritarismo leva educadores a enfrentar experiências de *liberdade* (*absoluta*, confundida com livre arbítrio) de educandos, liberdade esta produtora de pessoas com escassas referências à geração de responsabilidades sociais. Diante do quadro, Freire revela-se pensador que aponta para a necessidade da luta ética e radical, sempre amorosa, ante destinos traçados por grupos dominantes, com poder e prestígio, que definem e implementam estruturas negadoras da liberdade de muitos humanos, o que justifica a refutação de absolutismos e relativismos. Considerando contextos de negação da liberdade, Freire prefere “*ser criticado como idealista e sonhador*”, lutando por “*uma legislação*” que defenda as pessoas “*... contra as arrancadas agressivas e injustas de quem transgride a própria ética*”, quando a liberdade não estará submetida ao “*comércio*”, que “*sem limites é licenciosidade do lucro. Vira privilégio de uns poucos que, em condições favoráveis, robustece seu poder contra os direitos de muitos (...)*”. (FREIRE, 1997, p.146). Por caminhos freirianos, portanto, temos buscado afirmar que, com Benincá (1982, p.13), “*a ação opressiva não tem interesse em possibilitar a independência, a criatividade e a liberdade do educando; já a prática educativa que pressiona e desafia o aluno com vistas à sua independência e criatividade, torna-se uma prática de libertação*”.

A possibilidade da justificação da luta a favor da liberdade encontra-se no argumento ético, para além da razão lógica ou instrumental, mediado pelo diálogo, dimensão ontológica fundamental. A questão a ser enfrentada é o risco do relativismo (moral, epistêmico,

político e pedagógico), posição filosófica a partir da qual ninguém sabe se constrói verdade, quando as opiniões particulares se equivalem, justo porque são expressões de *vontades de liberdade* que, pelo contraditório, acabam negando a liberdade individual. A posta possibilita a Freire perguntar se a autoridade está na força ou na persuasão. Da afirmação decorre a pergunta: a autoridade que ajuda a olhar o mundo é a que emprega a força ou a que tem a capacidade de sensibilizar pessoas à produção de movimentos de resistência e à produção de alternativas contra-hegemônicas? Como perceber o desconectamento do mundo da vida, constituído por contradições sócio-históricas *insuportáveis*? Como construir referenciais que permitam perceber e analisar relações autoritárias na sociedade, na escola ou na família? Investigando respostas, defendemos, na provisoriidade própria de uma idéia a ser sustentada e partilhada, que Freire (1982) aponta caminhos de libertação com decisão política explícita. A proposta passa pela crítica à prática produtiva do poder autoritariamente constituído,¹ à construção da prática da liberdade. A proposta é não negar a liberdade, enquanto produção histórica e, ao mesmo tempo, não abandonar o *sujeito* sem referências à sua formação.

Também acompanhando Freire, Benincá, distinguindo os conceitos “opressão” e “pressão” desde o ponto de vista da organização dos espaços educativos, aprofunda a concepção não apenas de diálogo que ocorre em sala de aula (por exemplo), mas de liberdade. Afirma: “em essência, a atitude opressiva se processa no fato de o professor não permitir a liberdade de crescimento do aluno.” Pressionar, para o autor, é uma atitude que se concretiza em exigências e desafios para o aluno, não com o fim de fazê-lo sofrer, mas o de encorajá-lo a assumir sua independência e, portanto, a sua liberdade. (BENINCÁ, 1982, p.12).

A concepção de poder de Freire aproxima-se do seu conceito de autoridade, correspondendo à capacidade que humanos têm de, pelo diálogo, acolhendo o diferente, não o antagonico, problematizar a experiência humana, desafiando as pessoas a superarem o estágio em que se encontram. É a “convivência com os diferentes (...)” (FREIRE, 1994, p.39) que possibilita compreender os vínculos humanos como interdependentes, reconhecendo a influência das instituições e das pessoas umas em relação às outras.

¹O poder autoritário, para Malatesta, (1962, p. 15), “substitui a vontade e a inteligência de todos pela (...) de um ou de poucos; tende a impor (...) uma regra única, (...) cria a necessidade de uma força armada para obrigar os recalcitrantes à obediência (...)”.

Lutar por democracia não é suficiente e não resolve os problemas com os quais contemporaneamente se defronta, por exemplo, a escola. Freire explicita o caráter da discussão aqui retomado: “*o fato, contudo, de na teoria dialógica, no processo de organização, não ter a liderança o direito de impor (...), não significa dever assumir uma posição (...) que levaria as massas oprimidas - habituadas à opressão - a licenciosidades.*” Pela teoria dialógica, Freire “*reconhece que se não há liberdade sem autoridade, não há esta sem aquela. A fonte geradora, constituinte da autoridade autêntica está na liberdade que em certo momento se faz autoridade.*” O autoritarismo não sobrevive “*sem negação das liberdades*” e a “*licenciosidade sem negação da autoridade*” (FREIRE, 1982, p.210-11), afirmações que fazem Freire avançar em relação a reflexões anteriores (FREIRE, 2001), quando, conhecimento e transformação social, em sua dialeticidade, ainda não apareciam explicitamente conectados, possibilitando leituras espiritualistas, positivistas ou desenvolvimentistas de seus textos.

Tendo presente a história humana, não pouco negadora da humanidade, para Freire, é indispensável encontrar respostas à problemática da relação e da coexistência da liberdade e da autoridade. A liberdade é conquista humana ao longo do seu amadurecimento na História. Os humanos, então, aprendem a liberdade. A perspectiva dialética da liberdade, não dogmatizada, pode ajudar a superar o seguinte impasse: o ser humano está envolto em condicionamentos, mas, (re)conhecendo a situação em que se encontra, pode operar mudanças. A questão resolve-se, para Freire, no campo da práxis. Freire assinala que a criança faz longo aprendizado de liberdade para chegar à autonomia. Inicialmente, ela aceita normas postas pela autoridade familiar, religiosa ou escolar. A fase heterônoma é superada pela percepção sensitivo-racional do mundo, pela abstração e reflexão críticas, tornando-se capaz de revisar valores herdados e implementar mudanças. A passagem da heteronomia à autonomia é caminho à construção da liberdade. Mas Freire alerta para o perigo da cultura da produção do *individualismo* e/ou de processos licenciosos, tornando a pretensão de liberdade individual mecanismo de negação da própria liberdade, razão pela qual uma proposta coerente com a educação para a liberdade inclui a discussão em torno da autoridade do educador, projetando superar autoritarismos e anomias, autoridade esta impensável alicerçá-la subjetivamente, sem desvios tirânicos ou licenciosos.

Esse processo é marcado pela criação de condições para que o educando faça o seu caminho. Freire fala que o “*mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo (...) de possibilidade em*

que a decência pode ser negada, a liberdade ofendida e recusada” (FREIRE, 1997, p.62), onde “*a desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva (...) à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança*” (id., p.81).

E assim a concepção de liberdade vai sendo construída em Freire: “*esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas ‘liberdade para criar e construir e construir, para admirar e aventurar-se’*”, o que requer “*(...) que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina (...)*” (FREIRE, 1982, pp.59-60). A liberdade, então, é dimensão distintamente humana porque envolve *decisão*, incluindo a disposição de resistir à desumanização. O humano, que constrói referências, torna-se imprevisível, reagindo na interação com os outros e com o mundo, a partir de que, a liberdade ganha estrutura e é identificável sua gênese.

3. Diálogos entre Freire e Ondjango africano: ética e autoridade a serviço da libertação.

Desde o acima dito, a pretensão é retomar, por meio de trajetórias partilhadas, diálogos de Freire com o Ondjango² africano e com pessoas com as quais atuamos no campo da educação. Para a tarefa proposta, valemo-nos, tempo todo, de textos que municiam a pretensão que aqui desenhamos, qual seja, de aproximar as reflexões de Freire com o Ondjango, sempre pela defesa do imprescindível exercício da *autoridade*, na perspectiva da formação de uma sociedade radicalmente justa e solidária.³

É das reflexões acima explicitadas que tomamos a inspiração para expor reflexões neste momento, objetivando, como dito, dar publicidade, sob alguma análise, aos diálogos que explicitam o qualificado e desafiado encontro humano que a biobibliografia de Freire tem com o Ondjango.

²Apresentamos o ondjango na tríplice compreensão: grupo de pessoas que, no espaço geográfico, realiza encontros vitais. O ondjango visualizava-se como um navegar no mundo da vida de um povo (KAVAYA, 2006).

³O texto de Benincá com o qual dialogamos centralmente é extraído de Cadernos UPF, número 4: “A prática pedagógica de sala de aula: princípios e métodos de uma ação pedagógica”. (BENINCÁ, 1982). Ver, também, Benincá, 1983.

As boas lembranças com as quais nutrimos nossas relações com Freire e com o Ondjango nos levam a reconhecer uma das marcas na vida pedagógica dos dois mundos aqui retomados: a solidária dedicação à criação e à consolidação de instâncias de trabalho de formação de lideranças e de professores. Mais, tanto em Freire como no Ondjango, a marca central é a luta contra a injustiça e formação das pessoas para a atuação solidária, livre e emancipada no mundo.

Com Benincá, retomamos um *fragmento* de reflexão que, advogamos, sintetiza a teoria pedagógica que orienta os ideários aqui expostos: “*diálogo (...) significa a manifestação recíproca das pessoas através da palavra. Quem pronuncia a palavra pronuncia-se a si mesmo; mostra sua intimidade, revela seu interior, isto é, revela o que foi gerado e o que cresce dentro de si.*” Por isso, para o autor, “*pronunciar a palavra significa (...) tornar visível o invisível, revelar o oculto, ou seja, anunciar o mistério.*” E Benincá conclui afirmando: “*no diálogo, as pessoas se anunciam e se revelam, e ele acontece, quando as consciências das pessoas se põem em confronto.*” (BENINCÁ, 1982, p.5)

Tomando a afirmação acima, asseveramos, neste momento de aproximações de Freire e do Ondjango, a compreensão da presença dos dois ideários no mundo e, nela, a relação para referenciar outras e muitas vidas, em sua formação, em sua convicção acerca da inseparabilidade entre razão e emoção e para, em sua crença no ser humano, retomar tais ideários e, assim, asseverar o quanto a afirmação aqui proposta, sempre partilhada, tem a sua assinatura, a sua marca e nela está, sim, gravada a sua história.

De pronto, vem-nos à lembrança Galeano, vigoroso pensador uruguaio de nascimento, mas latino-americano na luta pela libertação do povo, autor que pensa com o coração, como Freire e como é possível ler no mundo “ondjangiano”. Galeano fala da necessidade de resistir a um sistema de “desvínculos”, em especial nos momentos da escolarização das pessoas. Sistema este que não pouco *briga* e atua “... *para que os calados não se façam perguntas, para que os opinados não se transformem em opinadores. Para que não se juntem os solitários, nem a alma junte seus pedaços. O sistema divorcia a emoção do pensamento como divorcia o sexo do amor, a vida íntima da vida pública, o passado do presente.*” E, pensando a historicidade das relações humanas e a ação do sistema, Galeano arremata: “*se o passado não tem nada para dizer ao presente, a história pode permanecer adormecida (...) no guarda-roupas onde o sistema guarda seus velhos disfarces. O sistema esvazia nossa memória, ou enche a nossa memória de lixo, e assim nos ensina a repetir a história em vez de fazê-la*”.” (GALEANO, 1991, p.121).

Freire e o Ondjango apontam para uma tarefa ao educador: “*tomar pela mão*” as pessoas, mostrando caminhos, problematizando... E Freire e o Ondjango realizam uma tarefa que os próprios gregos já indicavam: *pedagogo*, aquele que conduz, que ensina, mestre e preceptor, com o que recordamos, novamente, Galeano: “*Diego não conhecia o mar. O pai levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram. (...) o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar (...) gaguejando, pediu ao pai: me ajuda a olhar!*” (GALEANO, op.cit, Contra-Capa).

Com Freire e o Ondjango, aprendemos que a análise do tempo em que vivemos demanda compreensão dos seus fundamentos, não pouco banalizados, quando as *surpresas*, às vezes, não têm lugar. Na contracorrente, Freire e o Ondjango ainda nos incitam a assumir a tarefa de pensar a prática humana, caminho para surpreender o presente, enquanto central tarefa filosófica. Falando da particular experiência com a qual as pessoas se encontram, Benincá afirma: “*insistimos que a presente acepção de experiência não fica no sentido vago da expressão popular ‘só se aprende a fazer fazendo’.* A nós interessa ‘fazendo o quê?’ Para o autor, “*se é verdade, à guisa de exemplo, que só se aprende a falar e a escrever, falando e escrevendo, é necessário que o aluno fale e escreva. Mas fale e escreva o quê e a partir de quê? É essa a questão-cerne.*” (BENINCÁ, 1982, p.8).

Pela exigência reflexiva acima, a prática é questionada e surpreendida pela exposição sistemática da experiência e da teoria, caminho à instalação de condições à surpresa. Mas, insistimos, na esteira dos ensinamentos de Freire e do Ondjango, a teoria acentua a banalização do presente quando objetiva a sua afirmação. Mas ela pode, enquanto produtora de referências, provocar mudanças e novas atitudes diante de si e do mundo. Alguém *provoca*, ou à estagnação, ou à mudança. Então, concluímos, há uma tarefa ao educador que tão bem Freire e o Ondjango têm ensinado: *surpreender* o presente, levar pessoas novamente à *surpresa* ante o mundo, particularmente em relação à banalização da leitura do mundo e sua compreensão fatalista.

Freire tem-nos ensinado a leitura do mundo com as armas da pedagogia, da psicologia, da filosofia, do senso comum em diálogo com o conhecimento organizado, quando a ruptura é epistemologicamente possível e eticamente imperativa. Para o autor, pensar horizontes que ultrapassem a *percepção imediata* das relações histórico-sociais é desafio ético central, particularmente para educadores atuando num mundo pautado pela cultura consumista e instantânea; cultura que

presentifica o futuro e aposta que a vida se resume aos prazeres que a adaptação às necessidades imediatas oferece.

Dos desafios postos a partir das reflexões acima retomadas, decorrem exigências de formação e de problematização de experiências elaboradas a partir de diferentes compreensões de mundo, provocadas por complexas vivências (singulares e coletivas). O autoritarismo e a licenciosidade, expurgados tanto do ideário freiriano como *ondjangiano*, são instâncias opressivas quando permitem ao *mais forte agir livremente*.

Freire e o Ondjango, porque *projetos* que brigam a favor da consistência da pedagogia para fomentar práticas coletivas que sustentem a idéia de que a educação serve à transformação, têm propostas para que a educação possa atuar a serviço da vida. Por isso, os autores combatem absolutismos dogmáticos e autoritários e relativismos licenciosos, tornando-se *gente e teoria* com o que podemos dialogar, ultrapassando, quiçá, leituras banalizadas da realidade ou leituras que separam dimensões humanas fundamentais à vida. Ensinam-nos as perspectivas citadas que é necessário confrontar permanentemente a validade tanto dos textos que produzimos como dos textos de todos os que nos acompanham na leitura da realidade e na construção de alternativas que possam diminuir o sofrimento humano, a urgência das urgências do presente. Advogamos a favor dessa idéia e possibilidade porque tanto Freire como Ondjango dialogam com pensadores que, tomando as vertentes teórico-filosóficas da dialética e da fenomenologia, buscam superar o relacionamento oposto entre teoria e prática, desafiando e propondo a desdogmatização, também do estatuto de verdade da filosofia e da pedagogia *críticas*. Ou seja, são perspectivas que provocam a reflexão acerca do seu tempo, disponibilizando fundamentos para pensar as relações sociais em seu contexto, não por certezas absolutas, atestado de falência da capacidade humana nos humanos, nem índice de rigor teórico e conceitual, mas içamento de idéias que propõem referenciar práticas humanas, mantendo, como centralidade, a permanente possibilidade da dúvida como princípio epistemológico e político.

Lendo o mundo através das óticas de Freire e Ondjango, é possível afirmar que os ideários freiriano e *ondjangiano* provocam complexas reflexões, pois disponibilizam, para o mundo contemporâneo, confrontos teórico-práticos referentes à totalidade das relações. As duas perspectivas teóricas intentam refundamentar a prática social e os processos de formação em sua base epistemológica e ética, condição de possibilidade de exercício moral mínimo em sociedade com

vistas ao que é ontologicamente máximo na relação social. São perspectivas que põem em cena o sujeito da educação, não em perspectiva *metafísica pura*, mas na condição histórica em que vive, tornando-se intersubjetivo de suas relações em comunhão com outros sujeitos; sujeito, não na perspectiva ocidental-cartesiana, mas ser histórico que vai constituindo-se, sem negar a dimensão metafísico-ontológica que carrega. É assim que Freire e o Ondjango, contra erudições em torno da negação da possibilidade da conscientização, são perspectivas que mexem com gerações, embora não pouco pelo contraditório. Aceitando a companhia de McLaren, ao falar de Freire, o vocabulário filosófico das perspectivas teórico-práticas aqui *dialogadas* permitem “...ao mundo (...) adquirir visibilidade (...)”, não reduzindo o “(...) o mundo a um texto. Em vez disso, estipula as condições de possibilidade de discursos diversos, concorrentes e conflituais (...)”. (MCLAREN, 1998, p.66).

Em particular, escrever a partir de Freire e do Ondjango justifica-se porque são referências que vivem e registram com vigor, rigor e *amor*, sem o que não há esperança; porque, ante tempos em que se recusa o sonho e a utopia, resgatam a formação a favor da verdade e não determinismo; porque não adotam a democracia quando não passa de *democratização parcial ou licenciosa*; usando a expressão de Freire (2000), porque a esperança, dimensão ontológica humana, é o que teimosamente colocam como tarefa; porque crêem na utopia, enquanto lugar que ainda não é mas que deve ser; porque desafiam humanos a romper redes de opressão e ajudam pessoas a atuar a favor da práxis para que o mundo se torne lugar/ tempo *belo* para viver.

Assim, tomando escritos de Freire, adensando lembranças de nossas aulas e nossos próprios processos formativos, afirmamos que os ideários freiriano e ondjangiano nos autorizam a declarar que há uma diretriz que fundamenta a epistemologia, a política, a pedagogia e a moral, o que torna a retomada de valores como solidariedade, valor central no Ondjango, por exemplo, vigorosa referência para pensar novo *projeto histórico*. É fundamental sustentar que o projeto de organização das relações humanas ora em andamento deve ser problematizado, tensionando-o, por exemplo, a partir da relação e da leitura da obra de Paulo Freire.

Freire e o Ondjango representam referência de liberdade, democracia e resistência, porque lutam para que educadores atuem com os olhos, com os ouvidos, com as mãos, com a razão e com o coração, falando da realidade que experimentam, experienciam e sentem. Com

ela, a realidade, Freire, particularmente, nunca se contentou, tornando-se companheiro, não arrogante, em sua problematização.

4. Paulo Freire e a África: reencontros vitais

O mundo freiriano e o africano-ondjangiano são dialógicos, humanos, aderentes à vida que acontece no mundo onde ela tem espaço, isto é, debaixo de uma mangueira recifense ou africana, onde o *sentar-se* implica repousar, esperar pelo outro, dialogar e transformar; comer, pensando e conversando juntos neste *ulonga* (conversa), espaço e tempo educador e possibilitador de novas relações humanas.

Para isso, é central o espaço dialógico nos dois mundos, que é, por sinal, um espaço vital tanto no Brasil quanto na África. Tanto a proposta freiriana como a ondjangiana requerem sonho, amorosidade, compreensão, ousadia e criticidade. O espaço ondjangiano, por exemplo, é lugar do diálogo (ohango) e para a África supõe abertura confiante, discussão da totalidade vivenciada, resolução de questões vitais espelhados no *ulonga* (relato dos momentos vividos desde o último encontro realizado), encaminhamento autorizado em busca de soluções e celebração dos momentos importantes da vida (KAVAYA, 2006).

Diante deste quadro, uma pergunta se impõe: com que cultura Freire se defrontou na África? Na África ele se defrontou com a cultura ondjangiana, dialógica, vital, humana, humanizante e expressiva, cuja pedagogia é a da oralidade. Diante deste quadro, Freire sente-se desestabilizado. Quando posto na África, sente que seu método pedagógico é totalmente diferente do africano, da cultura da oralidade. O encontro de Freire com a África desestabilizou os seus referenciais e, a partir desta desestabilização, ele passou a entender melhor o Brasil. Dialogando com Sérgio Guimarães, Freire diz: “*mas aí é uma coisa engraçada, Sérgio. Como a África vai ensinando a gente! Como a realidade vai ensinando! Por exemplo, se eu estivesse escrevendo para o Brasil, (...) eu teria sugerido que, ao abrir o livro, na introdução, o animador propusesse aos participantes do círculo que fizessem uma leitura em voz alta.*” Porém, continua Freire: “*na África (...) a gente está enfrentando uma cultura cuja memória, por ‘n’ razões (...) é auditiva, é oral, e não escrita. Então, antes da leitura em voz alta, a tarefa deve ser do educador!*” O educador avança: “*... na sua preparação, enquanto africano, deve fazer para ele a leitura em voz alta e em seguida também a leitura silenciosa do texto, na sua preparação, antes de ir para o círculo.*” E aí, conclui Freire, “*... chegando ao círculo, ele deve ler em*

voz alta, para todos, lentamente, enquanto os educandos vão acompanhando, vão olhando o texto. Ele vai lendo em voz alta, pausadamente. É o som da palavra que a cara deve ouvir, simultaneamente com a visão da palavra (FREIRE & GUIMARÃES, 2003, p.61-62).

Freire aprende a aprender. Torna-se um intelectual sensível, demonstrando o interesse pelas questões atinentes às línguas dos povos multiculturais da África. Reconheceu ter encontrado sua própria língua materna na África, concretamente na Guiné-Bissau. Daí a necessidade de falar de *reencontro* e não no *encontro* com a África, visualizando as semelhanças geográficas tropicais e semitropicais com o Brasil; as semelhanças na fruticultura, na agropecuária; na flora e na fauna; na dominação e na exploração colonial, tendo estas duas realidades o mesmo colonizador e invasor cultural (o Ocidente); na ancestralidade africana do Brasil, por ser majoritariamente um país negro. Freire, ao falar em reencontro, enxerga na multidão negra, africana, os antepassados desconhecidos pelos afro-brasileiros. Freire vê, nos olhos, lábios e gestos africanos, a expressão do Brasil negro, irmão da África. Afinal, somos de uma descendência comum. Tudo isso permite a Freire compreender que o mundo da vida só tem sentido na relação com e só o humano é um ser em comunicação consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com o transcendente; que esta relação se dá no, com e pelo mundo. Para tal, a cultura se nos apresenta como ato de criar e recriar e a educação como um ato de amor, de debate, de discussão, de coragem e de construção.

Salientamos que a trajetória de Freire pela África se deu “pós-pedagogia do oprimido”. Os círculos de cultura foram pensados como inspiração nas experiências de Freire com camponeses do Brasil nos anos 60. Posto isso, queremos acreditar que, apesar de ser oral, a cultura africana vive o espírito ondjangiano desde os seus tempos remotos, com formato semelhante aos Círculos de Cultura: o sentar-se em círculo para se pensar a vida e os problemas candentes do cotidiano fazem parte do mundo da e/ou de vida africana. Os afro-brasileiros, mesmo padecendo as grandes agruras no decurso de sua história, trazem em suas entranhas este lastro cultural ondjangiano. Como teria surgido no Brasil? Eis a questão para aprofundamento e reflexões futuras.

O conceito de Círculo de Cultura é por nós percebido como uma escola diferente, na qual se discutem os problemas dos educandos e do educador. Aqui se elimina a idéia do professor tradicional “bancário”, aquele que tudo sabe e que seu aluno nada sabe. Tampouco não existirão as lições tradicionais que só vão exercitar a memória dos estudantes. O círculo de cultura é um lugar (junto a uma árvore, na sala de uma casa,

numa fábrica ou na escola) onde um grupo de pessoas se reúne para discutir a prática e a sua existência: o trabalho, a realidade local e nacional, a sua família etc. Esta visão de *círculo de cultura* brasileiro é a expressão vital do Ondjango africano. Segundo Gadotti (1996), no *Círculo de Cultura*, os grupos que se reúnem aprendem a ler e escrever, ao mesmo tempo em que aprendem a “ler” (analisar e atuar) sua prática. Os *círculos de cultura* são unidades de ensino que substituem a escola tradicional. A presença da autoridade pedagógica, aqui, é central, ou seja, haverá sempre alguém, legitimamente constituído, que será referência ética, pedagógica, política e epistemológica, sempre, porém, a serviço da construção da liberdade e da autonomia das pessoas que dele fazem parte.

A experiência dos *círculos de cultura* no Brasil reencontra-se com o Ondjango africano. Tal experiência, na África, concretamente em São Tomé e Príncipe, é ilustrada na Carta de Freire escrita para os coordenadores, onde ele mostra quais eram os reais objetivos desse processo de pós-alfabetização. Segundo Torres (in GADOTTII, 1996, p.137), estes objetivos assim se resumem: consolidar o conhecimento adquirido em fases prévias no domínio da escrita, leitura e matemática.; aprofundar o conhecimento através de sistemática introdução de rendimentos básicos de categorias gramaticais e aritméticas (operações fundamentais); continuar, de uma forma mais profunda, a ler a realidade através da leitura de variados textos e com mais variados e ricos temas; desenvolver a capacidade para análise crítica da realidade e expressão oral dessa realidade; preparar os alunos para o estágio seguinte, no qual, devido às necessidades impostas pelo processo de reconstrução nacional, cursos para treinamento técnico (nunca treinamento tecnicista) devem ser criados em diversos setores. Isso é o mesmo que dizer que esses cursos de treinamento de recursos humanos serão desenvolvidos especificamente com a visão crítica e, através disso, com uma visão global, que se opõe à visão dirigida e alienada de suas próprias atividades.

Apesar de lindos objetivos, ventila-se a idéia de que este processo não teve sucesso em África (Guiné-Bissau). Segundo Linda Harasin, no Planejamento de 1975, fala-se da realização da campanha-1976, onde 200 alfabetizadores organizaram os círculos de cultura. Em 1980, os Relatórios da Guiné-Bissau reconheceram que os objetivos da alfabetização para a reconstrução nacional tinham falhado. Assim, de 26.000 alunos alfabetizando, nenhum se tornou alfabetizado. As causas de tal falência resumem-se nas seguintes: a) o subdesenvolvimento das condições materiais da Guiné-Bissau; b) as condições políticas contraditórias do processo de reconstrução nacional; c) algumas suposi-

ções não examinadas da teoria e método de Freire, particularmente seu populismo e idealismo ideológico que parecem ter sido compartilhados pela autoridade do Partido Revolucionário (PAIGC) em Guiné-Bissau (ibid). Mas, perguntamos, o que sobrou da experiência de Freire na África? Qual aprendizado Freire logrou ao participar do mundo ondjangianos, por exemplo?

Olhando para este quadro, conclui-se que o compromisso com a formação para a liberdade, na África, apesar do grande esforço empreendido, não atingiu os objetivos preconizados. Houve libertação contra a dominação do invasor cultural e colonial, mas a emancipação não aconteceu. Freire teve a plena consciência destas limitações, sobretudo por se tratar de realidades cuja língua da alfabetização é diferente da língua do cotidiano do povo.

Embora o dito, sobra um achado que, de algum modo, sempre nos acompanhou neste trabalho: tanto os Círculos de Cultura como o Ondjango carregam consigo não apenas ricas experiências passadas, mas provocativas propostas dialógicas ao mundo da educação contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 4ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- BENINCÁ, Elli. A prática pedagógica da sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica. *Cadernos UPF*. Passo Fundo/RS, UPF, (4), Ano I, ago/1982.
- BENINCÁ, Elli (org.); BECHLER, Maria Bernardete; BELINASO, Eunice; DALLA VECCHIA, Agostinho; GALEAZZI, Denize; GHIGGI, Gomercindo; LONGHI, Solange; SEFFRIN, Leda; ZANOTELLI, Jandir. Pós-Graduação Não Formal: uma tentativa de vislumbrar a educação sob o prisma da prática educativa. *Cadernos UPF*. UPF, Passo Fundo/RS (9), Ano III, out/1983
- FINKIELKRAUT, Alin. *A derrota do pensamento*. São Paulo: Paz Terra, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Atualidade Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo & GIMARÃES, Sérgio. *A África ensinando a Gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 2003, 228p.

GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez Editora, Instituto Paulo Freire, Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GALEANO, Eduardo. *O Livro dos Abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1991.

GHIGGI, Gomercindo e KNEIP, Telmo. *Implicações Antropológicas na Filosofia de Paulo Freire*. Pelotas: Seiva, 2004.

GHIGGI, Gomercindo. *A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação*. Pelotas: Seiva, 2002.

KAVAYA, Martinho. *Educação, Cultura E Cultura do 'Amém': Diálogos do Ondjango com Freire em Ganda / Benguela / ANGOLA* (Dissertação de Mestrado). Pelotas, UFPel, 2006.

MALATESTA, Enrico. *Solução anarquista para a questão social*. SP: Guilda de Estudos Sociais, 1962.

MCLAREN, Peter. A pedagogia da possibilidade de Paulo Freire. *Educação, Sociedade & Culturas*. Lisboa: Porto, 1998, p. 66.

TORRES, Carlos Aberto. A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. In, GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo; Cortez Editora, Instituto Paulo Freire, Brasília, DF: UNESCO, 1996.

Gomercindo Ghiggi concluiu o doutorado em Educação pela UFRGS em 2000. É Mestre em Antropologia Filosófica pela PUCRS e Graduado em Filosofia pela UCPel. Foi Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel (Mestrado e Doutorado). Atual Coordenador, pela UFPel, do Programa de Apoio e Cooperação entre Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu Casadinhos - UFPel/UNISINOS. É Professor da UFPel, Pesquisador e Orientador de Mestrado e de Doutorado no Programa de PPPGE.

E-mail: ghiggi@ufpel.edu.br

Martinho Kavaya possui graduação em Teologia - No Seminário Sagrado Coração de Jesus - Luanda/Angola (1994); graduação em Filosofia, no Seminário Maior do Bom Pastor/Benguela com o Bacharelato na Universidade Agostinho Neto - Luanda/Angola (1990), graduando em Serviço Social - Universidade Católica de Pelotas - RS / Brasil (UCPEL), Mestrado em Educação na Universidade Federal de Pelotas RS / Brasil (UFPel) e Doutorando no PPGE/FAE/UFPel. Presbítero Angolano de Benguela.

E-mail: makavaya@yahoo.com.br
