

A influência de Memmi, Fanon e Cabral na obra de Freire

The influence of Memmi, Fanon and Cabral on Freire's work

La influencia de Memmi, Fanon y Cabral en la obra de Freire

Mariateresa Muraca  

Resumo

O artigo surge de um estudo teórico e objetiva investigar a influência de Albert Memmi, Frantz Fanon e Amílcar Cabral na obra de Paulo Freire. A reflexão se articula em duas partes. Inicialmente, serão exploradas as assonâncias que se registram entre: *Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador* de Memmi, *Os condenados da terra* de Fanon e *Pedagogia do oprimido* de Freire. Em seguida, será analisado o impacto da figura, da ação e da teorização de Cabral para o ulterior desenvolvimento em chave decolonial da pedagogia freiriana. Dessa forma, o artigo visa problematizar uma interpretação dominante sobre o pensamento de Freire, de acordo com a qual, em uma primeira fase da sua elaboração, o autor teria desconsiderado a dimensão cultural e racial das relações de opressão, para argumentar que, pelo contrário, esse tema acompanhou toda sua trajetória político-teórica.

Palavras-chave: Freire; Memmi; Fanon; Cabral; luta decolonial.

Abstract

The paper arises from a theoretical study and aims to investigate the influence of Albert Memmi, Frantz Fanon and Amílcar Cabral on the work of Paulo Freire. The reflection is divided into two parts. Firstly, the assonances between *The Colonizer and the Colonized* by Memmi, *The Wretched of the Earth* by Fanon and *Pedagogy of the Oppressed* by Freire will be explored. Following this, the impact of Cabral's figure, action and theorization on the further development of Freirean pedagogy in a decolonial key will be analyzed. In this way, the paper intends to problematize a dominant interpretation of Freire's thought, according to which, in the early stages of his work, the author neglected the cultural and racial dimensions of oppression, in order to argue that, on the contrary, this theme has been a constant throughout his political and theoretical trajectory.

Keywords: Freire; Memmi; Fanon; Cabral; decolonial struggle.

Resumen

El artículo surge de un estudio teórico y tiene como objetivo investigar la influencia de Albert Memmi, Frantz Fanon y Amílcar Cabral en la obra de Paulo Freire. La reflexión se divide en dos partes. Inicialmente se explorarán las asonancias que se dan entre: *Retrato del colonizado precedido por retrato del colonizador* de Memmi, *Los condenados de la tierra* de Fanon y *Pedagogía del oprimido* de Freire. A continuación, se analizará el impacto de la figura, acción y teorización de Cabral en el desarrollo ulterior de la pedagogía freireana en clave decolonial. De esta manera, el artículo pretende problematizar una interpretación dominante del pensamiento de Freire, según la cual, en una primera fase de su elaboración, el autor habría desconsiderado la dimensión cultural y racial de las relaciones de opresión, para argumentar que, por el contrario, este tema acompañó toda su trayectoria político-teórica.

Palabras clave: Freire; Memmi; Fanon; Cabral; lucha decolonial.

Introdução

De acordo com certa interpretação, surgida nos Estados Unidos e bastante afirmada, em um primeiro momento Paulo Freire teria focado a opressão de classe para, somente na última parte da sua elaboração teórica, também por efeito das lutas dos movimentos pelos direitos civis, expandir sua análise à opressão cultural e racial. O artigo problematiza esse ponto de vista, argumentando que, pelo contrário, a interação entre o eixo de classe e o eixo cultural-racial nas relações de opressão é um elemento originário da obra de Freire (Oliveira, 2015) e está estruturalmente vinculada à reflexão sobre o colonialismo e a decolonização¹. Para tal propósito, o artigo discute a influência de três referências dos estudos pós-coloniais, como Albert Memmi, Frantz Fanon e Amílcar Cabral, sobre o pensamento freiriano.

Em particular, em um primeiro momento serão exploradas as assonâncias que se registram entre: *Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador* de Memmi, publicado pela primeira vez em 1957, *Os condenados da terra* de Fanon, publicado pela primeira vez em 1961, e *Pedagogia do oprimido* de Freire, publicado pela primeira vez em 1968. Sucessivamente, será analisado o impacto da figura, da ação e da teorização de Cabral para o ulterior desenvolvimento em chave pós-colonial da pedagogia de Freire, a partir da sua atividade de coordenação de campanhas de alfabetização em países africanos que tinham há pouco tempo conquistado a Independência.

Analisar, denunciar e reformular as relações de opressão

O interesse pela dimensão cultural, racial e colonial da opressão está presente desde o primeiro livro de Freire, *Educação como prática da liberdade*, de 1967, que retoma e amplia a reflexão desenvolvida em *Educação e realidade brasileira*, a tese apresentada, em 1959, no concurso para a cadeira de Filosofia e História da Educação da Escola de Belas Artes do Estado de Pernambuco. Nesses escritos, Freire aprofunda o colonialismo como matriz social, cultural e política, detendo-se no seu produto mais dramático: a inexperiência democrática. Essa implica uma falta de interesse pela esfera pública, dominante tanto entre os políticos quanto entre a população brasileira, que determina uma posição puramente passiva face à história. Na visão do autor (Freire, 1959), a inexperiência democrática era expressão de um clima cultural marcado pelo anti-diálogo e, por sua vez, refletia-se no centralismo, no clientelismo e em uma educação verbalista, desvinculada da vida. Nesse sentido, para Freire, a colonização tinha proibido aos brasileiros e às brasileiras de ser, crescer e falar.

Mostrando uma sensibilidade profunda na análise do colonialismo, Freire (1959) o associa à alienação e afirma:

¹ Não é por acaso que uma autora feminista e anti-racista como bell hooks (2013) declare que os escritos de Freire a ajudaram a colocar a política racista dos EEUU em um contexto global e, portanto, a interconectar todas as lutas orientadas à transformação e à decolonização da sociedade.

Os povos de formação colonial, alienados em suas formas de cultura, parecem viver sua inautenticidade decorrente daquela alienação, de modo geral, em duas etapas diferentes, com posições também diferentes, antes de se fazerem autênticos. Na primeira, eles se subestimam e se desvalorizam. Na segunda, se superestimam. [...] Na medida em que amadurece, se autentica. Verifica-se nele a busca inquieta, mas consciente, da auto-apropriação. [...] Isto é, se torna] o que a filosofia da existência chama um “ser para si” (Freire, 1959, p. 49-50).

Nesse sentido, a tarefa da educação libertadora, para Freire, era promover o amadurecimento, nunca automático e óbvio, de uma consciência crítica, característica dos autênticos regimes democráticos, configurando-se como uma educação para o diálogo, enraizada na realidade social, voltada a substituir o hábito da passividade pelo hábito do compromisso e do autogoverno.

Com a *Pedagogia do Oprimido*, realiza-se uma virada na interpretação de Freire do colonialismo e da decolonização. Isso se deve, entre outros elementos, à sua leitura de duas obras consideradas manifestos do pensamento decolonial: *Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador* e *Os condenados da terra*. A influência exercida por Memmi e Fanon sobre o livro mais conhecido de Freire e as proximidades entre os três autores estão ligadas sobretudo a dois aspectos:

- a análise das implicações psicológicas, sociais e políticas da opressão e da dinâmica da libertação;
- o desmascaramento dos mecanismos próprios da ação opressora antidialógica.

Em seguida, aprofundarei cada um desses aspectos, argumentando as proximidades entre as três obras. Freire, Fanon e Memmi convergem, antes de tudo, na desmistificação da acusação direcionada aos oprimidos de provocarem a violência. Os dois primeiros capítulos de *Os Condenados da Terra* se detêm na violência da decolonização, que constitui uma subversão radical da sociedade. Fanon (1968), todavia, a descreve como uma contra-violência, ou seja, uma reação à primeira forma de violência exercida pelo regime colonial. Condena, portanto, as tentativas de pacificação, que representam uma ulterior manifestação de violência porque visam preservar a ordem estabelecida. Por outro lado, Freire (1987), sem esconder a violência que acompanha a rebelião, nega que ela surja de uma iniciativa dos oprimidos e a atribui decididamente aos opressores. De fato, para ele, a origem da opressão reside:

Num ato de violência que é inaugurado repetimos, pelos que têm poder. Esta violência, como um processo, passa de geração a geração de opressores, que se vão fazendo legatários dela e formando-se no seu clima geral. Este clima cria nos opressores uma consciência fortemente possessiva. Possessiva do mundo e dos homens. Fora da posse direta, concreta, material, do mundo e dos homens, os opressores não se podem entender a si mesmos. [...] Por isto tudo é que a humanização é uma “coisa” que possuem como direito exclusivo, como atributo herdado. A humanização é apenas sua. A dos outros, dos seus contrários, se apresenta como subversão (Freire, 1987, p. 25).

A violência dos opressores se desdobra em vários níveis: de acordo com Memmi (2007), o único limite ao desejo do usurpador de suprimir moral e fisicamente o usurpado consiste na necessidade que ele tem da vida deste para continuar a existir enquanto

privilegiado. A violência se justifica por meio de um sistema ideológico complexo. Para Fanon (1968) e Memmi (2007), o fulcro de tal sistema é o racismo. Esse cria uma distância insuperável entre colonizador e colonizado, não só porque identifica quem pode ou não exercer direitos, mas sobretudo porque estabelece uma verdadeira linha de demarcação entre humanidade e sub-humanidade (Sartre, 1968). Em particular, segundo Memmi (2007), o racismo se baseia em três mecanismos:

- a descoberta das diferenças entre colonizador e colonizado;
- a valorização dessas diferenças em benefício do colonizador e em detrimento do colonizado;
- a definição dessas diferenças como absolutas, porque baseadas em uma suposta distinta essência do colonizador e do colonizado.

Também Freire (1987) reconhece o papel fundamental da ideologia e esclarece que a ação antidualógica, típica de toda forma de opressão, alimenta-se por meio da criação de mitos, entre os quais se destacam os mitos da origem divina da exploração e da inferioridade “ontológica” dos oprimidos. Em particular, os autores atribuem centralidade à contraposição entre laboriosidade e preguiça, associadas respectivamente ao opressor e ao oprimido. Aliás Freire (1987) cita explicitamente Memmi a esse respeito. Nas palavras de Fanon (1968, p. 38):

O colono faz a história. Sua vida é uma epopéia, uma odisséia. Ele é o começo absoluto: “Esta terra, fomos nós que a fizemos”. É a causa contínua: “Se partirmos, tudo estará perdido, esta terra regredirá à Idade Média”. Diante dele, os seres embotados, atormentados interiormente pelas febres e pelos “costumes ancestrais”, constituem um quadro quase mineral no dinamismo inovador do mercantilismo colonial.

Na análise de Memmi (2007), o desprezo do colonizador pelo colonizado envolve todos os aspectos da sua existência: o seu país – demasiado sujo e quente, fedorento, com um clima e uma geografia que condenam à pobreza; suas leis, suas tradições, seus costumes; até mesmo sua maneira de respirar ou andar. Esse desprezo se estrutura, desde a infância, em um conjunto de reflexos espontâneos, incorporados nas palavras, nas ações e nos comportamentos.

Os três autores concordam em reconhecer a responsabilidade decisiva da educação e das instituições educativas na propagação desse sistema ideológico, tão enraizado que os próprios oprimidos o interiorizam, vivenciando uma dualidade existencial. Essa é descrita por Freire (1987, p. 67) da seguinte maneira: “as formas de ser e comportar-se dos oprimidos [...] refletem [...] a estrutura da dominação. Uma destas [...] é a dualidade existencial dos oprimidos que, ‘hospedando’ o opressor cuja ‘sombra’ eles ‘introjetam’, são eles e ao mesmo tempo são o outro” (Freire, 1987, p. 67).

Fanon (1968) identifica as manifestações da dualidade em primeiro lugar na linguagem, sendo que falar, mais do que dominar certa sintaxe, significa assumir o peso de uma civilização. Em sintonia, Memmi (2007) argumenta que o bilinguismo colonial, que em todo caso é prerrogativa de poucos, não revela uma riqueza linguística, mas representa um drama. No contexto da colônia, de fato, as línguas não possuem igual dignidade: nas

esferas da administração, da burocracia, do judiciário, da cultura e da técnica somente a língua do colonizador tem valor. Enquanto a língua materna, entretecida das sensações, paixões e aspirações dos colonizados, não serve para se situar no mundo.

A dualidade vivenciada pelos oprimidos reverbera em múltiplas direções. Em primeiro lugar, expressa-se na autodesvalorização: os oprimidos introjetam a imagem que os opressores têm deles, considerando-se indolentes, incapazes, ignorantes, até como uma “coisa”, possuída pelo opressor (Freire, 1987). Essa autodesvalorização é intimamente ligada à atração pelo opressor. Freire (1987) sustenta que o oprimido experimenta uma atração irresistível pelo opressor, “pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor” (Freire, 1987, p. 49). Fanon (1968, p. 29) parece ecoá-lo:

O olhar que o colonizado lança para a cidade do colono é um olhar de luxúria, um olhar de inveja. Sonhos de posse. Todas as modalidades de posse: sentar-se à mesa do colono, deitar-se no leito do colono, com a mulher deste, se possível. O colonizado é um invejoso. O colono sabe disto; surpreendendo-lhe o olhar, constata amargamente mas sempre alerta: “Eles querem tomar o nosso lugar.” É verdade, não há um colonizado que não sonhe pelo menos uma vez por dia em se instalar no lugar do colono [...]. Esse mundo hostil, pesado, agressivo, que rechaça com todas as asperezas a massa colonizada, representa não o inferno do qual todos desejariam afastar-se o mais depressa possível mas um paraíso ao alcance da mão, protegido por terríveis.

Da autodesvalorização e da atração pelo opressor deriva, pelo menos no início, a violência horizontal dos oprimidos para com seus pares (Freire, 1987).

A tensão muscular do colonizado libera-se periodicamente em explosões sanguinárias: lutas tribais, lutas de sobas, lutas entre indivíduos. Ao nível dos indivíduos assiste-se a uma verdadeira negação do bom senso. Enquanto o colono ou o policial podem a qualquer momento espancar o colonizado, insultá-lo, fazê-lo ajoelhar-se, vê-se o colonizado sacar a faca ao menor gesto hostil ou agressivo de outro colonizado (Fanon, 1968, p. 40).

Os autores convergem na descrição da opressão como um sistema que, ao criar as figuras complementares do opressor e do oprimido, nega em ambos a humanidade. Para Memmi (2007), a colonização é o maior flagelo da condição humana, que desfigura o colonizador e apodrece o colonizado, desviando e viciando as melhores forças do ser humano. Por sua vez, Freire (1987, p. 26) escreve:

O sadismo aparece, assim, como uma das características da consciência opressora, na sua visão necrófila do mundo. Por isto é que o seu amor é um amor às avessas – um amor à morte e não à vida. Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida.

De acordo com os três autores, portanto, não é possível reformar o sistema opressivo; é necessário superá-lo radicalmente por meio do compromisso com a libertação. A assunção de um compromisso autêntico, todavia, não é automática, mesmo quando se tem consciência da injustiça sofrida. É mais óbvia – como já vimos – a aspiração de tomar o lugar do opressor ou de deslocar a violência contra aqueles que estão em um degrau

mais baixo na “pirâmide dos tiranos” (Memmi, 2007). Muito comuns são também as explicações fatalistas e as soluções míticas, que, segundo Freire (1987), levam por exemplo a considerar a exploração um produto da vontade de Deus e, portanto, a aceitá-la. De acordo com Fanon (1968), a superestrutura mágica que caracteriza a sociedade colonizada tem um papel catártico mas não libertador: de fato, ela contribui para integrar os oprimidos em um sistema tradicional tranquilizante, desviando a atenção da opressão. Da mesma forma, para Memmi (2007), os valores tradicionais (família e religião em primeiro lugar), ao oferecer um refúgio, tornam menos insuportável a condição do colonizado.

Além disso, tanto Memmi quanto Fanon sublinham a ambiguidade e a ineficácia das formas de rebelião centradas na reivindicação essencialista da cultura, da língua, da religião, do passado e da negritude. De acordo com Memmi (2007), o principal limite delas é que permanecem atreladas às categorias criadas pelo colonizador para representar o colonizado. Por outro lado, Fanon (1968) aponta a armadilha do exotismo:

A cultura não tem nunca a diafaneidade do costume. A cultura foge de toda simplificação. Em sua essência, ela está em oposição com o costume que é sempre uma deterioração da cultura. Querer apegar-se à tradição ou reatualizar as tradições abandonadas é ir não somente contra a história mas contra seu próprio povo (Fanon, 1968, p. 186).

Outro obstáculo ao processo de libertação, analisado especialmente por Freire, se apresenta quando alguns opressores solidarizam com os oprimidos, mas levando consigo “a marca de sua origem. Seus preconceitos. Suas deformações, entre estas, a desconfiança do povo. Desconfiança de que o povo seja capaz de pensar certo. De querer. De saber” (Freire, 1987, p. 26). Também Memmi e Fanon se debruçam nessas reflexões. Memmi (2007) parece particularmente desiludido com relação ao trânsito, isto é, o colonizador que se junta à luta de libertação, não o considerando fundamentalmente disposto ao fim do colonialismo enquanto dissolução da sua condição privilegiada. Fanon (1968) também é muito crítico, especialmente para com os intelectuais da burguesia urbana pela sua proximidade com os colonialistas. No entanto, ele não descarta completamente a possibilidade de uma mudança, com a condição de “entrar na escola do povo, isto é, pôr à disposição do povo o capital intelectual e técnico obtido quando de sua passagem pelas universidades coloniais” (Fanon, 1968, p. 125). De fato, Fanon (1968) considera os camponeses a classe autenticamente revolucionária. Para Freire (1987), a liderança revolucionária, geralmente formada por representantes do polo opressor, deve manifestar uma atitude radical, realizando uma conversão: “a solidariedade verdadeira com eles está em com eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este ‘ser para outro’” (Freire, 1987, p. 20).

Nesse sentido, a autêntica libertação só pode se efetivar através da superação da dialética opressor-oprimido, por meio da dissolução completa da dominação e de uma reformulação total dessa relação (Memmi, 2007). Nas palavras de Freire:

Se sua luta é no sentido de fazer-se Homem, que estavam sendo proibidos de ser, não o conseguirão se apenas invertem os termos da contradição. Isto é, se apenas mudam de lugar, nos pólos da contradição. [...] O importante, por isto mesmo, é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja

o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se. [...] Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão. Por isto é que, somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam (Freire, 1987, p. 24).

Nesse caminho, é fundamental que o oprimido supere o medo da liberdade, que surge do vazio causado pela expulsão da sombra introjetada do opressor, exercendo sua autonomia e responsabilidade (Freire, 1987). Assim, a libertação é um processo total, que envolve todas as dimensões da personalidade (Fanon, 1968) e é orientado fundamentalmente à reconquista de si mesmo (Memmi, 2007).

Freire teve a oportunidade de estudar *Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador* de Memmi e *Os condenados da terra* de Fanon pouco antes de completar a elaboração da sua *Pedagogia do oprimido*. Isso lhe permitiu adotar algumas categorias e uma linguagem, que hoje poderíamos definir decoloniais. Os três autores compartilhavam também algumas referências importantes, como principalmente a dialética hegeliano-marxista do senhor e do escravo. As assonâncias significativas que se registram entre eles e que tentei mostrar nesta seção, todavia, vão além e devem ser explicadas com relação aos contextos em que formularam suas teorias. Diferentemente dos outros dois autores, Freire não se deparava com o colonialismo como um fenômeno atual; mesmo assim, ele desenvolveu a sua concepção de opressão a partir de um país como o Brasil e de um continente como a América Latina significativamente condicionados pela experiência colonial. A categoria de “oprimido”, julgada vaga por alguns críticos – como o próprio Freire destaca em *Pedagogia da Esperança* de 1992 – surge de uma realidade social, caracterizada pelos efeitos de longa duração do colonialismo, em que o classismo e o racismo operam como sistemas interligados de dominação, sustentando-se e fortalecendo-se reciprocamente.

Uma confirmação da tese segundo a qual a categoria de oprimido desenvolvida por Freire não é centrada apenas na dominação de classe, mas em uma intersecção entre dominação de classe e dominação cultural, advém ao considerar as dimensões em que se articula a ação antidialógica, que para Freire (1987) é indispensável para estabelecer e manter a opressão e que, muitas vezes, seduz também os líderes revolucionários. Tais dimensões são:

- a conquista, que priva o ser humano da palavra, da capacidade de expressão, da cultura e o torna passivo através da criação de mitos, produzindo a sua alienação através de uma multiplicidade de ferramentas, das mais explícitas às mais subteis.
- A estratégia de dividir para dominar, que enfraquece os oprimidos por meio de várias formas de interferência (por exemplo, o favorecimento de algumas comunidades em detrimento de outras, a cooptação de líderes, a marginalização das organizações mais radicais) todas voltadas a isolá-los e alimentar as diferenças entre eles.

- A manipulação, que submete os dominados aos interesses dos dominadores, por meio de enganos, promessas e até, ocasionalmente, acordos, através dos quais os dominadores disfarçam sua preocupação em manter seus privilégios.
- A invasão cultural “realizada por uma sociedade matriz, metropolitana, numa sociedade dependente, ou invasão implícita na dominação de uma classe sobre a outra, numa mesma sociedade” (Freire, 1987, p. 86). Ao impedir que o invadido seja fiel a si mesmo e realize seu potencial, ela conduz sempre à inautenticidade. “Uma condição biônica ao êxito da invasão cultural é o convencimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca” (Freire, 1987, p. 87). Para tanto, os organismos educativos, como a família e a escola, desempenham um papel decisivo.

A partir dessas considerações, é possível concluir que a opressão analisada na *Pedagogia do Oprimido* não é apenas econômica, mas é também cultural e colonial.

A decolonização como processo educativo, a educação como processo decolonial

Um ulterior aprofundamento da reflexão sobre a opressão racial-colonial se realiza nos anos em que Freire, trabalhando no Conselho Mundial de Igrejas, tem a oportunidade de coordenar, juntamente com a equipa do Instituto de Ação Cultural (IDAC), que entretanto tinha fundado, umas campanhas de alfabetização em países africanos recém-independentes de Portugal, nomeadamente: Guiné Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola. Uma obra particularmente significativa nesse sentido é *Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo*, escrita enquanto as campanhas de alfabetização estavam ocorrendo e publicada em 1977.

Freire se identifica com a luta de libertação que conceitualiza como um processo político-pedagógico, observando que, em dez anos, tinha formado mais líderes do que a dominação em quinhentos. Para o autor, os guineenses se deparavam com um duplo legado: por um lado, o legado do colonialismo, ou seja, uma violência radical que não tinha conseguido matar a alma do povo, mas que tinha causado problemas sociais e econômicos gravíssimos – dentre eles, uma taxa de analfabetismo que interessava o 93,7% da população adulta – agravados por catorze anos de guerra desesperada; por outro, o legado da luta pela Independência, “parteira da consciência popular” (Freire, 1978, p. 122), que o novo sistema educativo deveria valorizar, retomar e desenvolver.

Nesse sentido, Freire reconhece Cabral como uma referência fundamental. O líder revolucionário, fundador do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), tinha sido assassinado em 1973, seis meses antes da Guiné-Bissau conquistar a Independência. Freire estuda seus escritos e valoriza os depoimentos dos que o conheceram pessoalmente. Dedicar-lhe *Cartas à Guiné-Bissau* e passa a citá-lo frequentemente (Mayo; Vittoria, 2021). Dele aprecia não só a notável capacidade militar e a visão política original, mas sobretudo a sua refinada sensibilidade pedagógica na análise

do colonialismo e na condução do processo de libertação. Portanto, define-o como educador-educando do seu povo (Mayo; Vittoria, 2021).

De fato, acolhendo o apoio da vizinha República da Guiné, que tinha alcançado a Independência em 1958, Cabral criou uma escola de formação política, na qual grupos de militantes recebiam uma formação intensiva durante um ou dois meses (Mayo e Vittoria, 2021). Um dos temas da formação era a metodologia de mobilização da população camponesa, à qual Cabral atribuía um papel fundamental no processo revolucionário e com a qual tinha tido um contato profundo na sua juventude, colaborando como agrônomo no primeiro censo agrícola, realizado em 1953 sob pressão da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO) (Mayo; Vittoria, 2021).

De acordo com o historiador Basil Davidson (1975), que documentou este momento fundamental da história da Guiné-Bissau, era precisamente no trabalho político diário que se manifestava a força motriz do movimento de decolonização. Tal trabalho se alimentava através de um processo ininterrupto de comunicação bidirecional, que se efetivava na disposição incansável de ouvir e falar, explicar, observar, corrigir, sugerir, orientar e, de forma geral, representar o partido perante os camponeses e os camponeses perante o partido Davidson (1975).

Ainda a esse respeito, Freire escreve:

[É necessário] superar o conhecimento que permanece preponderantemente ao nível da sensibilidade dos fatos pelo conhecimento que alcança a razão de ser dos mesmos. Foi isto o que Amílcar Cabral procurou sempre fazer quando, transformando os acampamentos de luta em verdadeiros contextos teóricos, considerava tão importante discutir com os camaradas militantes o andamento da luta, as táticas a serem usadas, os objetivos a alcançar quanto debater a explicação científica dos trovões e dos relâmpagos e a crença nos amuletos. Amílcar Cabral sabia muito bem que uma coisa tinha que ver com a outra (Freire, 1978, p. 142).

Freire admirava a concepção de Cabral da luta de libertação como “um fato cultural e um fator de cultura” (Freire, 1978, p. 156) e atribuía a essa compreensão o elevado nível de alfabetização política da população guineense com quem tinha a oportunidade de se relacionar. Na visão de Cabral (1971), o processo de conquista da Independência devia ser coerente com a realidade histórica do povo e surgir da sua capacidade de encontrar soluções para as suas contradições internas. Em particular, destacava a necessidade de reconhecer e combater as próprias fraquezas, principalmente as divisões tribais, que o imperialismo tinha fomentado e explorado em seu benefício (Cabral, 1971).

Uma sensibilidade parecida se encontra também na reflexão de Freire e, especificamente, no conceito de “unidade na diversidade”, que o autor elaborou na última parte da sua teorização, mas no qual ecoam as características associadas à ação dialógica na *Pedagogia do oprimido*: isto é, colaboração, unir para libertar, organização e síntese cultural. O conceito se baseia na convicção de que “na medida em que cada forma específica de opressão se mantém dentro da sua localização histórica e aceita o perfil que foi criado pelo opressor, torna-se muito mais difícil promover uma luta eficaz que conduza à vitória” (Freire e Macedo, 1995, p. 389; tradução minha). Assim Freire alerta contra um uso identitário e essencialista de categorias, que na realidade foram construídas por grupos

dominantes com o objetivo de rotular, denegrir e marginalizar os grupos dominados. É, portanto, fundamental que, mesmo reconhecendo as diferenças, a luta pela libertação articule forças sociais e políticas heterogêneas. Dessa forma, a consciência do próprio posicionamento pode se transformar em uma alavanca para compreender o fenômeno da opressão na sua totalidade (Freire; Macedo, 1995).

O enraizamento no seu contexto levou Cabral a problematizar a abrangência universal das categorias marxistas, que também o inspiraram (Vittoria, 2011). De acordo com o revolucionário guineense, de fato, ao aceitar acriticamente que a luta de classe é o motor da história, deveria se concluir que muitas partes da África estavam fora da história, uma vez que as classes sociais e em particular o proletariado tinham uma fisionomia embrionária. Cabral, portanto, não considerava nem o proletariado nem o campesinato a classe revolucionária por excelência; pelo contrário, sublinhava a necessidade de formar uma vanguarda unida e consciente dos objetivos da luta, oriunda da pequena burguesia. Essa, de fato, conhecia melhor as humilhações decorrentes do contato direto com os agentes do colonialismo e possuía um nível de instrução mais elevado. Para Cabral, todavia, essa vanguarda deveria se dispor a cometer um suicídio de classe e se identificar completamente com as aspirações mais profundas do povo ao qual pertencia (Cabral, 1971).

O líder guineense considerava a decolonização um processo permanente. Nesse sentido, denunciava as modalidades mais disfarçadas por meio das quais o colonialismo estava se reorganizando, graças especialmente à cumplicidade das elites nacionais, extremamente perigosas para o crescimento dos povos e das suas forças produtivas. Com efeito, de acordo com a análise de Cabral, o principal obstáculo à libertação residia na condição neocolonial em que se encontravam muitas nações que tinham alcançado uma Independência formal (Cabral, 1971). Freire aborda o tema do neocolonialismo em *Por uma pedagogia da pergunta*, mencionando a enorme pressão direcionada a líderes africanos com quem mantinha relações pessoais por parte de governos estrangeiros e organismos privados especializados em políticas de desenvolvimento (Freire; Faundez, 1985). Acima de tudo, Freire se centra na dimensão ideológica do neocolonialismo, afirmando que

Esse processo de descolonização das mentes é mais demorado do que o da expulsão física do colonizador. Não é um processo automático. A presença do colonizador enquanto “sombra” na intimidade do colonizado é mais difícil de ser extrojada, porque, ao expulsar a sombra do colonizador, ele tem que, em certo sentido, encher o “espaço” ocupado antes pela “sombra” do colonizador com a sua liberdade mesma, quer dizer, com a sua decisão, com a sua participação na reinvenção da sua sociedade (Freire; Faundez, 1985, p. 58).

Nesse sentido, para Freire, a educação crítica constituía um pressuposto imprescindível para um autêntico processo de decolonização (Freire; Faundez, 1985). Tal educação tinha que ser eminentemente popular, fundada na solidariedade e capaz de promover um processo de reafricanização. A reformulação dos currículos escolares coloniais, que tinham inferiorizado a história, a cultura e as línguas do país representava um passo prioritário. De um modo mais geral, a transformação tinha que envolver os conteúdos, as práticas, os objetivos e a própria concepção de educação, coerentemente

com o projeto global de uma sociedade forjada na luta pela libertação. Freire se detém na necessidade de superar a contraposição entre trabalho manual e intelectual, com o objetivo não de criar uma mão de obra dócil a ser integrada no mercado capitalista, mas, pelo contrário, de tornar possível a compreensão e reapropriação do processo produtivo por parte dos trabalhadores. Com relação a isso, em *A importância do ato de ler*, escrevendo a respeito das campanhas de alfabetização em São Tomé e Príncipe, afirma “Vai chegar um dia em que [...] ninguém trabalhará para estudar nem ninguém estudará para trabalhar, porque todos estudarão ao trabalhar” (Freire, 1989, p. 40).

Neste quadro, Freire (1989) reiterava o caráter político da alfabetização de adultos, que implica a leitura da realidade social, com vista à sua transformação. De acordo com o pensador brasileiro (1989), a formação tinha que ser fundada, mais do que em técnicas e métodos, na promoção da capacidade de reexaminar criticamente a experiência. Uma questão delicada com que se deparou ao coordenar as campanhas de alfabetização nos países que tinham recentemente conquistado a Independência dizia respeito à língua em que tais campanhas deveriam ser realizadas. Freire (1978) partia do pressuposto de que:

A imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial [...]. Não é por acaso que os colonizadores falam de sua língua como língua e da língua dos colonizados como dialeto; da superioridade e riqueza da primeira a que contrapõem a “pobreza” e a “inferioridade” da segunda. [...] Sem o direito de autodefinição, são “perfilados” pelos colonizadores. Não podem, por isso mesmo, “nomear-se” nem “nomear” ao mundo que lhes é roubado (Freire, 1978, p. 135).

Nesse sentido, embora compreendesse a amplitude do esforço necessário para sua regulamentação como língua escrita, Freire (1979) insistia na importância de realizar as campanhas de alfabetização em crioulo, sendo que o português não poderia mediar o processo educativo, enquanto estranho à prática social de uma parte majoritária da população, especialmente do interior. Aliás, sustentava que o crioulo deveria se tornar a língua oficial, sem que isso implicasse a desconsideração de outras línguas nacionais (Freire; Guimarães, 2013). O crioulo, de fato, tinha se difundido entre a população como língua veicular justamente graças à luta de libertação e tinha um caráter plenamente africano na sua estrutura semântica. Por outro lado, em consideração da sua proximidade com o português, poderia facilitar sua aprendizagem (Freire; Guimarães, 2013).

Freire atribuía a razões ideológicas a decisão do governo guineense de manter o português como língua oficial: em particular, à influência duradoura do colonialismo na desvalorização das línguas autóctones e, portanto, à incapacidade de compreender a não neutralidade da linguagem (Freire; Faundez, 1985). Por outro lado, para Faundez, o receio de abandonar a língua do colonizador estava ligado também à preocupação pelo possível ressurgimento de rivalidades interétnicas (Freire; Faundez, 1985). Finalmente, Guimarães destaca que a questão era ainda mais complexa em países como Angola, que não possuíam uma língua crioula falada pela maioria da população (Freire; Guimarães, 2013).

Considerações finais

Com base em um estudo teórico, o artigo delineou a influência de Memmi, Fanon e Cabral sobre a obra de Freire, com o intuito de reconhecer, evidenciar e potencializar a relevância do pensador brasileiro para o campo decolonial (Mayo, 2007). Dessa forma, questionou-se uma interpretação prevalecente sobre a pedagogia de Freire, surgida no contexto estadunidense, de acordo com a qual ele teria passado a considerar a dimensão cultural das relações de opressão somente na última parte de sua teorização. Em particular, depois de um breve resgate de *Educação como prática da liberdade*, orientado a argumentar o caráter originário dessa questão na obra freiriana e sua ligação estrutural com a análise do colonialismo, o artigo focou dois momentos apicais no desenvolvimento do tema: a elaboração da *Pedagogia do oprimido* e o amadurecimento ulterior da reflexão decolonial de Freire a partir da experiência de coordenação de campanhas de alfabetização em países africanos recém-independentes.

Com relação à *Pedagogia do oprimido*, a atenção freiriana pela dimensão cultural, racial e colonial da opressão foi argumentada por meio da construção de um diálogo com Memmi e Fanon e, especificamente, com duas obras fundamentais do pensamento decolonial, como *Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador* e *Os condenados da terra*. O objetivo dessa seção foi mostrar que as assonâncias que se registram entre os três livros não se limitam à influência direta exercida pela leitura de Memmi e Fanon por parte de Freire, mas devem ser reconduzidas à própria realidade social em que o autor viveu e pensou – uma realidade marcada pelos efeitos de longa duração do colonialismo e pela interação entre opressão de classe e opressão cultural-racial. Nessa ótica, deve ser enquadrada a acusação de genericidade direcionada à categoria de oprimido, que, de acordo com alguns críticos marxistas, Freire teria preferido ao conceito de “classe” explicitamente centrado na dimensão econômica (Freire, 1992).

Com relação ao desenvolvimento da análise freiriana com base na sua participação no processo de reconstrução nacional conduzido em Guiné-Bissau e em outros países africanos após a conquista da Independência, foi destacada a relevância da figura, da ação e da teorização de Cabral, que, a partir daquele momento, Freire começou a citar frequentemente em seus escritos (Mayo; Vittoria, 2021). Em particular, argumentou-se a admiração de Freire pela sensibilidade pedagógica de Cabral e pela sua compreensão da luta de libertação como “um fato cultural e um fator de cultura” (Freire, 1978, p. 156). A partir disso, de fato, Freire conceitualizou os atributos de uma educação decolonial a serviço de uma Independência efetiva e plena.

Diferentemente de outras correntes – como o Personalismo, o Existencialismo, o Marxismo e a Fenomenologia – a influência dos precursores dos estudos pós-coloniais e decoloniais na obra de Freire não, foi até o presente, adequadamente discutida pelos estudiosos e as estudiosas. O artigo entendeu oferecer uma contribuição nesse sentido, com a finalidade não somente de reconhecer a centralidade das questões culturais, raciais e decoloniais na reflexão freiriana, mas também de continuar a aprofundá-las teoricamente

para alimentar a construção de uma educação crítica orientada à transformação decolonial da sociedade.

Referências

- CABRAL, Amílcar. Dichiarazione di principio. In: CABRAL, Amílcar *et al.* *Colonie portoghesi: «la vittoria o la morte»*. 1. ed. Milano: Jaca Book, 1971. p. 85-99.
- DAVIDSON, Basil. *A libertação da Guiné: aspectos de uma revolução africana*. 1. ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1975.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação – Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, PE, 1959.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- 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*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2013.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. A dialogue: culture, language, and race. *Harvard Educational Review*, v. 65, n. 3, p. 377-402, 1995. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/ac1e3147-9129-4900-a6eb-1ec47d052f28/content>. Acesso em: 28 maio 2024.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade*. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- MAYO, Peter; VITTORIA, Paolo. *Critical Education in International Perspective*. London and New York: Bloomsbury Academic, 2021.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil*. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2015.

SARTRE, Jean-Paul. Prefácio. In: FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961. p. 1-21.

VITTORIA, Paolo. *Narrando Paulo Freire*. Por uma pedagogia do diálogo. 1ª ed. Rio de Janeiro: editora da UFRJ, 2011.

Mariateresa Muraca

Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, de 2024; professora permanente do Istituto Universitario don Giorgio Pratesi, Itália, de 2018 a 2024; professora convidada no Istituto Universitario Progetto Uomo, Itália, de 2020 a 2024; professora temporária na Università di Verona, Itália, de 2018 a 2021. Possui graduação em Ciências da Profissionalidade Educativa pela Università di Perugia, Itália (2007); mestrado em Educação Permanente pela Università di Bologna, Itália (2010); doutorado em Ciências da Educação e da Formação Continua pela Università di Verona, Itália, em co-tutela com a Universidade Federal de Santa Catarina, doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas (2015). Realizou um pós-doutorado na Università di Verona (2016-2017) e um pós-doutorado na Universidade do Estado do Pará, financiando por uma bolsa Jovem Talento do PROCAD-Amazônia da CAPES (2021-2023). É vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Gêneros, Feminismos e Interseccionalidade (GEPEGEFI) da Universidade Federal do Pará, desde 2024.