

**EDUCAÇÃO POPULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE:
REFLEXÕES INICIAIS****POPULAR EDUCATION AND TEACHER TRAINING IN MOZAMBIQUE:
INITIAL REFLECTIONS**Florentino Maria Lourenço¹**Resumo**

As pesquisas que procuram fazer a triangulação entre a referência bibliográfica e a memória têm vindo a ganhar espaço no campo da educação em Moçambique, principalmente quando se propõem a refletir sobre a história colonial. Neste trabalho apoiamo-nos na etnografia com recurso a entrevista e a bibliografia que nos permite (re)construir a história do país. Procuramos a partir do projeto educacional desenvolvido entre 1970-1974, traçar algumas aproximações entre a política de educação desenvolvida na Escola da Frelimo em Bagamoyo, nas zonas libertadas e o pensamento de Paulo Freire. Como notas finais depreende-se que a política educativa reformulada nas zonas libertadas apresenta algumas aproximações à pedagogia freiriana.

Palavras-chaves: Educação popular, educação, formação de professores, zonas libertadas.

Abstract

Research that seeks to triangulate bibliographical references and memory has been gaining ground in the field of education in Mozambique, especially when it seeks to reflect on colonial history. In this work, we rely on ethnography using interviews and bibliography that allows us to (re)construct the country's history. Based on the educational project developed between 1970-1974, we tried to draw some parallels between the education policy developed at the Frelimo school in Bagamoyo, in the liberated areas, and the thinking of Paulo Freire. As a final note, it appears that the educational policy reformulated in the liberated zones presents some approximations to Freire's pedagogy.

Keys words: Popular education, education, teacher training, liberated zones.

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Faculdade de Formação Professores – FFP-UERJ. Bolsista da CAPES pelo programa ProAfri. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da(a)s Infância(s), Formação de Professores (as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC-FFP/UERJ). Mestre em Pedagogia e Didáctica pela Universidade Metodista Unida de Moçambique. Licenciado em Ensino de Português pela Universidade Pedagógica de Moçambique. Pesquisa desenvolvida no decurso do doutorado sanduiche na Universidade de Coimbra no Centro dos Estudos Sociais -UC-CES. florentinomarialourenco@gmail.com. +258 824035741 <https://orcid.org/0000-0002-4135-7706> . ID Lattes: 9692387226208969.

Introdução

O presente artigo é atravessado pelas questões que emergem na pesquisa sobre a educação e formação de professores em Moçambique no período de 1970 à 1974 nas zonas libertadas, — período este, considerado “protonação” moçambicana. A nossa reflexão evidencia que não é possível compreender a educação moçambicana atual sem estudar as contradições que se deram no período de luta pela independência. Por isso, sem cair no anacronismo histórico procuraremos demonstrar que é possível compreender a educação moçambicana a partir da sua própria história desenvolvida em Bagamoyo e no interior de Moçambique durante o período de luta pela autodeterminação do povo moçambicano.

Este trabalho estabelece um diálogo com a realidade moçambicana numa perspectiva *contrahegemônica* que busca pensar o sistema educacional de forma coletiva dentro das possibilidades que forjam novas formas de fazer-se e estar docente. Para a tessitura do texto, parte-se de duas categorias do pensamento freiriano: a) autonomia e libertação, que é a potência da pedagogia de libertação e autonomia na formação de uma nova consciência de nação; e, b) realidade concreta, que nos impera para um estudo aprofundado das realidades e culturas nacionais enquanto um esforço para a (re)afirmação das identidades culturais do país.

Quanto aos pressupostos metodológicos, a pesquisa apresenta um caráter bibliográfico – profundamente atravessado pelo trabalho realizado por Paulo Freire e pelos nacionalistas africanos na Educação Popular em Moçambique. A utilização do material bibliográfico e oral das entrevistas é feita pensado na dialogicidade como um caminho de resistência *contrahegemônica* no campo da educação e formação docente, principalmente em tempos de incertezas e de crises dos sistemas políticos globais, nos quais vimo-nos mergulhados em dilemas que exigem um (re)pensar das nossas trajetórias como “cidadãos- globais” responsáveis pela construção de nossas necessidades de existência.

Neste cenário de dilemas julgamos que no campo da educação a memória se apresenta como ponto-de-escape que permite (re)lembrar algumas perspectivas históricas ideológicas presentes nos projetos da educação popular, nos processos

formativos e na constituição da nação moçambicana nascida na segunda parte do século XX. A partir desse cenário brevemente descrito (a presença de Paulo Freire em Bagamoyo e a Escola da Frelimo² em Bagamoyo), buscamos abordar a interconexão entre os seus projetos de educação popular construídos a partir da base nacionalista nos campos de luta e no espírito revolucionário. Desta feita, a escrita em tela posiciona-se como um esforço político e epistemológico que se desafia a ampliar as possibilidades de reflexão sobre os desafios que se colocam e atravessam o sistema de educação em Moçambique.

Importa antes explicitar que a nossa abordagem procura aproximar o pensamento freiriano ao campo marxista (na concepção revolucionária africana). Para essa aproximação, apoiamo-nos no trabalho realizado por Dias & Donel (2019) que sistematiza um conjunto de pesquisas que discutem a temática de inclusão e exclusão do pensamento freiriano na teoria marxista.

Para embasamento empírico e para demonstrar a importância da memória e história oral na compreensão do percurso histórico usámos o recorte da entrevista cedida pelo casal Jan e Frouke Draisma, um dos primeiros professores que estiveram na formação do primeiro grupo de professores na Escola da Frelimo em Bagamoyo. Dessa teorização conclui-se que existe uma relação entre o pensamento de Freire e o da Frelimo, à medida que convergem na abordagem sobre a “prática reflexiva, a práxis, que busca, de forma simultânea, abordar a teoria e a prática em prol de uma transformação social” (Dias & Donel, 2019, p. 36).

Igualmente servimo-nos desse referencial como pretexto para olhar o atual cenário em Moçambique, enquanto espaço que nos oferece a oportunidade de compreender e investigar a importância, a singularidade e a origem dos seus projetos educacionais, sem perdermos de vista as formas e condições em que os sujeitos produzem a sua existência e pensam, particularmente, a educação popular emancipadora nos seus territórios.

As nossas ilações finais nos permitem compreender que a educação popular e a valorização das realidades histórico-sociais concretas são elementos centrais nas

² Frente de Libertação de Moçambique, movimento formado a 25 de junho de 1962, que lutou contra o regime colonial português pela independência de Moçambique.

relações das práticas pedagógicas e, que o conhecimento e a cultura africana com que Freire teve contato influenciaram sobremaneira o seu pensamento sobre a relação dialética entre a educação e sociedade, em especial, a tríade inseparável educação, cultura e liberdade (Gadotti, 2011).

Formação de professores nas zonas libertadas: pequenas aproximações a pedagogia freiriana

Não seria exagero da nossa parte escrever que Paulo Freire é um pedagogo da resistência e defensor dos povos subalternizados se olharmos a sua trajetória acadêmica e produção científica. Com a entrada da ditadura militar no Brasil em 1964, a vida de Paulo Freire ganha outros *contornos perigosos*, pois, torna-se alvo principal do regime da ditadura, por defender a educação para os pobres, os esfarrapados e todos aqueles que se localizam abaixo ou fora da linha racial (Du Bois, 1903). É perseguido e preso, permanecendo por cerca de dois meses na prisão, depois é liberto a título condicional sendo obrigado a se exilar fora do país. Esta realidade também é vivida por vários nacionalistas africanos que se dedicaram à luta dos oprimidos e, que se viram presos e obrigados a se exilar.

Paulo Freire virou vítima dessas perseguições devido ao seu trabalho educativo e revolucionário, voltado à emancipação social dos esfarrapados (Freire, 1987). Por estas e outras razões é considerado subversivo ao regime militar que procurava manter a sua supremacia racial, econômica e cultural. Freire ouvindo vários conselhos decide exilar-se na Bolívia e posterior no Chile, de onde recebe o convite para trabalhar em Genebra no Conselho Mundial das Igrejas.

No exílio, Paulo Freire publica em 1968 o livro *Pedagogia de Oprimido*, que rapidamente ficou conhecido pelo mundo fora. Em 1970, o livro já tinha sido traduzido em língua inglesa, possibilitando que Paulo Freire e a sua pedagogia emancipatória voltada aos *esfarrapados* se tornasse mundial e, conseqüentemente criasse amigos e inimigos. Em 1974 a obra era lida em várias línguas: italiano, espanhol, francês,

holandês, sueco, alemão e já tinha chegado em Londres, Oceania, Ásia e pela África (Freire, 1997).

O livro surge num período histórico bastante complexo caracterizado por tensões e pressões dos movimentos sociais que lutavam pela igualdade. Nos países africanos, o livro chega no período de efervescência do espírito nacionalista e assimilação do pensamento anticolonial e, no caso dos países africanos de expressão portuguesa: Moçambique, Angola, Cabo verde e Guiné Bissau o livro atravessa um período em que lutavam pelas suas independências anticoloniais e o marxismo ganhava mais expressão.

Corroborando Visentini, (2012, pp. 177-178) muitos países africanos foram fortemente influenciados pela teoria da educação popular, cujos pressupostos da economia se baseavam na transformação dos grupos étnicos em trabalhadores-operários, tendo a educação como instrumento de transformação cultural, pois “a situação objetiva e os desafios das revoluções africanas tornavam o marxismo-leninismo, e o próprio socialismo, atrativos aos grupos que conquistaram o poder”. No caso de Angola e de Moçambique, aliás, “a orientação marxista servira de base para a estratégia de luta na conquista do poder”.

Por isso, ao meio do marxismo de Júlis Nyerere em Tanzânia, de Samora Machel em Moçambique, de Amílcar Cabral em Guiné Bissau e Cabo Verde, de Agostino Neto em Angola, entre outros, o livro e o projeto educacional de Freire é lido e reformulado nestes territórios.

Ainda, a *pedagogia de oprimido* de Freire, galgou espaços difíceis, rompeu e adentrou em regimes políticos racistas e xenófobos do *apartheid* na África do sul e contribuiu para a afirmação e continuidade das lutas do movimento negro sul africano liderado por Nelson Mandela, pois a leitura da pedagogia do oprimido focada nos marginalizados de Freire ocorria intensamente, como ele mesmo sinaliza

durante a década de 70, raro era o mês em que alguém, filho ou não da África do Sul, mas vivendo na África do Sul, passando por Genebra, não viesse falar comigo da experiência trágica e absurda, impensável, do racismo. [...] raro também que, pelo telefone, ao falar comigo, a pessoa não dissesse: “Cheguei há dois dias a Genebra. Sigo hoje à noite para a África do Sul, não podendo entrar no país com a *Pedagogia do oprimido*, a não ser correndo um risco desnecessário,

li-o de ontem para hoje. Varei a noite a noite na leitura. Poderia conversar com você hoje, ainda, antes de viajar? (Freire, 1997, s/p).

Do ponto de vista das aproximações, os nacionalistas africanos e Paulo Freire, apresentam significativos marcos, apesar de estarem voltados para realidades distintas. O espírito marxista e de emancipação do povo apostando na educação popular, gratuita para todos, fundamentada na pedagogia de consciencialização da realidade aparecem intrínsecas na dinâmica dos seus pensamentos. Por assim, julgamos que ocorrem vários elementos que permeiam a necessidade de um estudo que permite traçar as similaridades, entre estes pensadores que muito contribuíram para a democratização das políticas educativas, bem como para a formação dos Estados.

Tomamos os nossos interlocutores (nacionalistas africanos e os entrevistados) como aqueles que iniciaram a construção de políticas de resistência à dominação colonial, ao desenharem projetos que visavam anunciar este “outro novo considerado estranho” como sujeito humano no campo da educação e da política em Moçambique e no sistema-mundo.

A compreensão do projeto educacional desenvolvido nesse período exige a compreensão ideológica de alguns conceitos, sendo um desses conceitos o das zonas libertadas. A expressão, zonas libertadas, tem vindo a ser usada de maneira diferente daquela que a Frelimo política e ideologicamente compreendia. As zonas libertadas não foram simples espaços livres da dominação física colonial como superficialmente tem sido aplicado nos dias atuais. Para a Frelimo o conceito “referia-se às transformações das relações sócio-económicas nas zonas controladas por ela” são espaços onde foram ensaiadas as primeiras formas de organização do país (Bragança & Depelchin, 1986, p. 36).

Os projetos desenvolvidos nesse espaço tinham a posição contrária daqueles que busca(va)m perpetuar políticas que não reflet(ia)m nem respeita(va)m a realidade do povo moçambicano. Por assim, para o campo da educação tratava-se de oferecer uma formação que ultrapassasse a dimensão reprodutora e de simples transmissão de conhecimentos. Era preciso introduzir uma virada epistêmica e ontológica.

Só compreendido desta forma o conceito de zonas libertadas podemos estudar o impacto social político, cultural e epistemológicos das políticas reformuladas nesses territórios. A semelhança de muitos países africanos, Moçambique durante a luta de libertação nacional 1964-1974 se preocupou em sistematizar e incorporar nos programas de construção da nação a sua diversidade cultural. No entanto, esta intenção sempre esteve atravessada por outro tipo de diversidade epistemológica – houve, tensão entre a pluralidade de saberes “considerados locais” e a ciência moderna hegemônica que se colocava como homogênea e totalizante.

Esta tensão criou condições para que Moçambique após a independência herda-se um regime educacional caracterizado por *epistemicídios* perpetrados pela visão científica do mundo que se opõe à outras formas de conhecimento a favor das formas proclamadas pelo ocidente (Santos, 2005). A discussão da educação cenário não pode ignorar as ações desenvolvidas no período de 1970 à 1974, por se tratar do momento em que se desenharam projetos de educação que muito contribuíram na construção das primeiras políticas educativas e programas de alfabetização no país independente.

Embora o processo de ocupação efetiva no caso de Portugal fosse ocorrer mais tarde, por volta do século XIX após a Conferência de Berlim. Os dados históricos revelam que a colonização portuguesa em África foi a mais longa e devastadora, uma vez que, todas colônias portuguesas alcançam as suas independências somente na década 70 do séc. XX, quando ocorriam os momentos finais da colonização europeia na África.

Em Moçambique a chegada colonial registra-se em 1498, quando o navio comandado por Vasco da Gama atracou na baía de Inhambane. Estas navegações davam início a um longo processo de expropriação cultural, pilhagem de recursos naturais, comércio de escravos e distorção da história dos negros e negras que habitavam essas terras. Trata-se de um período das metanarrativas que negavam a existência de civilizações e culturas moçambicanas.

Esta distorção, séculos depois, viria a ser refutada pelos estudiosos majoritariamente nacionalistas, marxistas e anticoloniais africanos ao evidenciarem

que até o séc. XV tinham se instalado organizações sociais em forma de “Estados bantos altamente organizados e materialmente avançados” em África, que já tinham inventado várias práticas culturais sofisticadas, tais como a fundição de ferro, a matemática, além de manter relações comerciais e políticas com os povos árabes (Mondlane, 1975, p. 9).

No caso concreto do período de luta pela independência as práticas de educação popular desenvolvidas nas zonas libertadas (re)afirmam a existência de outros saberes que precisam de serem convocados para o diálogo no campo da ciência moderna (Santos, 2005), uma vez que, se torna necessário alargar o debate sobre a valorização, integração e reconhecimento dos saberes e políticas educacionais desenvolvidos abaixo da linha abissal. A nossa defesa é de que as experiências de formação de professores na Escola da Frelimo em Bagamoyo e de alfabetização nas zonas libertadas muito podem contribuir para a construção de novos espaços políticos e educacionais na escola formal, bem como na produção de novas políticas educativas em Moçambique.

No entanto, este exercício desafia as ciências, sobretudo as que se constituem sobre a episteme social do nosso século a (re)avaliar as condições materiais objetivas e intersubjetivas que definem as relações humanas e políticas que atuam no cotidiano. Este exercício precisa de ser conjugado com a teoria pós-colonial iniciada nos finais do século XX, que introduz e reivindica as práticas culturais e saberes outros que se fundamentam na experiência do campo intelectual e das políticas públicas educacionais marginalizadas pela teoria universalista e homogeneizante da Europa (Silva, 2015).

Em grande parte dos países africanos e, em particular Moçambique, na formação docente e na educação observamos uma tendência académica que busca dar maior centralidade aos conhecimentos técnicos. Esta perspectiva é teórica defendida pelas correntes neoliberais e capitalistas que ignoram o processo histórico e a dialética das contradições reais. Os resultados dessa tendência ao ignorarem os processos históricos aplicam “o modelo sociopolítico e cultural do capitalismo na época de sua globalização total (Magalhães, 2005, p. 193).

Esta perspectiva ideológica ao nosso ver, parece equivocada porque o contexto histórico contemporâneo é de complexada relação de saberes e que exige a compreensão histórica dos movimentos sócio-políticos que “(...) só pode[m] ser escrita[s] a partir do ponto de vista do presente imediato, atual; pois cada tempo possui a sua própria [trajetória]” (Benjamim, 2017, p. 139). Assim é preciso se atentar ao capitalismo e ao neoliberalismo porque operam de mãos juntas como sinaliza Jameson (1997, p. 14), são “uma dilatação imensa de sua esfera (a esfera de mercadoria), uma aculturação do real imensa e historicamente original”.

Compreende-se que os processos educativos não são apenas um campo político, técnico-pedagógico, mas, sim uma complexa rede que envolve a dimensão cultural caracterizada pelas práticas populares que questionam e disputam o espaço da escola. Este cenário nos conduz a um dilema epistemológico e procedimental. Como nos ensina Zabalza (2004, p. 117) o dilema expressa “situações, às vezes, complexas, às vezes, dicotômicas [...], às vezes tangenciais em relação a um ideal [...]”. Sendo que a sua característica principal que deve ser tomada em consideração na resolução “é que nenhuma de suas posições extremas é convincente. Os polos da questão são posições legítimas, mas, na medida em que negam o outro polo, são insuficientes ou inapropriados.”

O dilema em que o projeto educacional em Moçambique está mergulhado é o de convergência de duas políticas: uma ocidental majoritariamente difundida pelo regime colonial que se baseou na representação dos conhecimentos modernos que ensinavam ao negro a ter vergonha de si e do outro diferente, o não europeu como estranho e não humano civilizado e outra baseada nos saberes africanos nascidos nas revoluções anticoloniais que buscavam a saída do sistema e da ideologia de dominação colonial através da ruptura com a ideologia e o pensamento colonial. Ainda se pode acrescentar que o dilema em maior parte das nações africanas “era antes cultural do que político ou econômico” (Hampatê Bâ, 1989 *apud* Barbosa, 2020, p. 121). Era a definição do homem que iria nascer com os novos ares da independência, se seria este novo urbano ocidental que não se reconheceria com as suas raízes culturais ancestrais

ou um novo ser capaz de estabelecer um diálogo com as culturas tradicionais e retomar suas fontes ancestrais.

Para o nascimento deste novo ser que dialoga consigo mesmo e com o outro diferente implica(va) considerar todas as forças que disputa(va)m o espaço, lugar e território no campo político ideológico, sem perder de vista às consequências da dominação colonial, as necessidades reais, as possibilidades histórico-sociais e os recursos humanos de que dispunham. Era preciso colocar em prática *a leitura do mundo* (Freire, 1997) e compartilhar a ideia de que os momentos de crise e de dilemas são centrais para construir novas políticas públicas, especificamente, educativas capazes de dialogar com o *outro* enquanto aquele que permite questionar as estruturas tradicionais coloniais que defendem a compreensão mecânica e métodos instrumentais que caracterizam os sistemas educativos.

Diante deste cenário parece-nos fundamental questionar: como e quando o pensamento de Paulo Freire estabelece contato com o marxismo africano? Até que ponto este encontro contribuiu para a educação popular em África e remodelação da pedagogia freiriana?

A década de 60 pode ser considerada como o período dos movimentos sociais e de tensões do séc. XX, visto que, a escala mundial crescia a consciência sindical, de associativismo, mas também, observava-se a capilaridade das forças políticas militares e conservadoras. A bipolarização das consideradas superpotências envolvidas na Guerra Fria; a construção do muro de Berlim; na América latina a tomada do poder e do controle político pela ditadura militar, nos Estados Unidos da América fervia a luta pela igualdade racial, cultural, sexual e pelo direito de participação nas decisões democráticas, a crescente conscientização das lutas pelas independências anticolonial no continente africano e os protestos contra o regime racista do *apartheid* na África do Sul criaram condições para enormes revoltas que tornaram inimigos os pensadores críticos que defendiam o bem-estar das camadas marginalizadas.

Paulo Freire tem entrada em África a partir do convite formulado pelas entidades do governo do presidente da Tanzânia, Julius Nyerere, onde manteve contatos com liderança do *Partty of the Revolution*, movimento libertador da Tanzânia.

Durante o trajeto teve uma paragem na Zâmbia, onde visitou o Movimento Popular de Libertação da Angola (MPLA) e anos mais tarde conhece o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) de Amílcar Cabral, onde desenvolveu o seu maior projeto educativo que se traduziu em cartas à Guiné Bissau em 1978.

Quando esteve na Tanzânia como ele mesmo sinaliza realizou encontros “com a liderança da Frelimo (Frente de Libertação de Moçambique) que me levou ao Campus de Formação de quadros, um pouco afastado de Dar, num lindo sítio cedido pelo Governo da Tanzânia, me marcou fortemente” (Freire, 2022, p. 204). Sobre esse encontro Freire afirma no livro *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido* que

dialogar com militares experimentados na luta, cujo tempo não podia ser gasto com devaneios ou com arrancadas intelectuais. O que eles queriam era entregar-se comigo à reflexão crítica, teórica sobre sua prática, sobre sua luta. [...] sua confiança em mim, como um intelectual progressista, me era realmente importante (Freire, 1997, p. 204).

Sobre a experiência da presença de Paulo Freire na Escola da Frelimo em Bagamoyo e sua importância o casal Jan e Frouke Draisma afirma que

Em meados de 1971 veio para Bagamoyo o especialista brasileiro Paulo Freire, que explicou aos professores de Bagamoyo, e talvez também a uma pequena parte dos alunos, o seu método de alfabetização. (Jan e Frouke Draisma, correspondência por e-mail, 2024).

Os entrevistados afirmam que depois da visita de Paulo Freire e com auxílio de vários materiais estabeleceu-se um diálogo que lhes permitiu aprofundar a sua consciência de educadores.

nós ouvimos durante alguns dias as ideias dele[risos] parecia um teatro, o encontro foi numa sala que antes era um restaurante alemão no tempo colonial, em frente do oceano Índico, muito bonito por sinal, que tinha sido transformado em uma sala, tinha na sala garrafas de gás, azulejos, ele se sentou por ali e falava do seu método, por vezes, ele ficava cansado e se deitava [risos] (Jan e Frouke Draisma, entrevista cedida no dia 29/08/2024).

O encontro entre Paulo Freire e os professores da Escola da Frelimo em Bagamoyo resultou um riquíssimo material didático de alfabetização em escolas

moçambicanas produzido junto dos educadores/as africanos/as, como sinalizam Jan e Frouke Draisma, (correspondência por e-mail, 2024)

Depois de ouvirmos penso que os professores: Elisabeth Siqueira, Luís Paulo e Libombo, fizeram o livro de alfabetização e o manual do professor que foram usados posteriormente, na capa vinha um guerrilheiro-alfabetizador e uma arma na mão, explicando algo num livro a um camponês.

Os professores e os alunos que estavam em formação na Escola da Frelimo em Bagamoyo que participaram do seminário de Paulo Freire depois seguiram para alfabetizar nas zonas libertadas, desenvolver processos educativos que visavam não apenas ensinar a ler, escrever e contar, mas consciencializar o povo moçambicano sobre o seu dever revolucionário da classe enquanto moçambicanos/as que buscavam a sua independência.

Sobre este encontro, a realidade revela que mais tarde o projeto de alfabetização e de educação pública desenvolvido em Moçambique durante a luta de libertação nacional e nos primeiros anos de independência liderado pelo presidente Samora Machel apresenta fortes semelhanças com a educação popular de carácter emancipatória defendida por Freire. Ainda, desenvolveram-se cursos de alfabetização inspirados no modelo freiriano.

Através destes programas procurou-se romper com a educação colonial, implantando sistemas de alfabetização populares fundamentados nas culturas nacionais, pois era o caminho escolhido para a formação da nova sociedade livre, inclusiva e culturalmente consciente das suas diferenças. Estavam conscientes de que os programas de alfabetização deviam ser localmente desenhados e não transplantados ou imitados. Como defende Freire (1978) o projeto educacional devia ser elaborado nos países de destino, por sujeitos que conhecem a realidade e, que a contribuição dos estrangeiros deveria ser na medida em que estes conheciam a realidade do país.

Estas experiências, em nossa análise, podem ainda contribuir para a consolidação dos processos educacionais nos países africanos que tem como horizonte político uma consciência de educação para autonomia e liberdade.

As relações entre Freire e os nacionalistas africanos, Júlis Nyerere (1922-1999), conhecido também como professor Nyerere, Samora Machel (1933-1986)³, conhecido pela sua paixão revolucionária socialista e muito, profundamente, com Amílcar Cabral (1924-1973), pensador marxista, permitiram ter o conhecimento da realidade de Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau Nigéria, Tanzânia, Zâmbia, São Tomé e Príncipe entre outros países africanos, para além de consolidar as variáveis da pedagogia do oprimido a necessidade de uma educação emancipatória pensada a partir de políticas educativas pós-coloniais que não apenas procuravam romper com a ideologia colonial, mas também analisam as relações de poder entre o ocidente colonial e as novas nações independentes.

Os nacionalistas africanos, Samora Machel, Amílcar Cabral e outros adoptavam políticas revolucionárias socialistas numa articulação entre o marxismo socialista através do projeto ideológico marxista-leninistas inspiradas em Karl Marx, Lênin e pelas revoluções argelina 1962, cubana (1959), francesa (1789) e russa (1917), por isso, Freire encontraria em África um território fértil para o aprofundamento das suas ideias marxistas e revolucionárias através da educação construída pelos homens e, em contextos sociais diferenciados. Freire demonstrou grande admiração por estes nacionalistas, como é o caso do professor Nyerere:

Nyerere para mim é outro grande africano de quem eu discordo de vez em quando, mas para mim, é um dos grandes pedagogos deste século, não apenas na África, mas no mundo. Só que não é conhecido no Brasil, ele é conhecido nos países de língua inglesa (Freire, 1985, p. 21).

O professor Nyerere, igualmente admirado pelos africanos e pelo mundo fora, como é o caso do estudioso e cientista político do Quênia Ali Mazrui (1933-2014) que o chamava de titã do século XX, era igualmente temido, pois representava um perigo para o ocidente europeu, porque defendia uma educação que conjugasse a técnica, cultura e saberes científicos como forma de os Estados africanos construírem suas próprias alternativas para transpor a subalternização colonial. É neste espírito que

³ Não se têm a certeza sobre o encontro entre Freire e Samora Machel, pois nos seus livros referencia apenas que teve contato com a liderança da Frelimo.

Nyerere adota políticas educativas cuja uma das línguas de ensino é “local”, kiswahili, em paralelo com o inglês, como língua franca-nacional e inter-regional.

Apesar de Freire e Nyerere partilharem o pensamento de emancipação social através da educação popular, cultural e pública, as suas reflexões, por vezes, revelaram divergências epistemológicas. A grande discordância serviria para ambos como momento de reflexão e retroalimentação que mais tarde iria transformar o pensamento de Freire. As realidades africanas aprofundaram as análises de Paulo Freire sobre a educação, através das experiências que compreendiam a educação, o trabalho e as forças produtivas como partes integrantes do ato educativo.

Paulo Freire apostava em políticas nacionais que rompessem de imediato com as políticas ocidentais, Nyerere se mostrava cético quanto a isso, pois apostava em alternativas políticas africanas que se encontravam para além das rupturas radicais, mas sim, em processos graduais nos quais os africanos em função dos contextos ganhariam espaço e podiam impor a sua própria ideologia de desenvolvimento.

Sobre o trabalho de Freire em África, Gadotti (2011) aponta que as vivências e as experiências da educação em África transformaram e enriqueceram a pedagogia de Freire. O contato com projetos de construção das nações africanas ampliou a necessidade de traçar uma pedagogia ligada às forças produtivas enquanto esferas inseparáveis. Assim, para além de humanista e libertadora, a educação seria, segundo Nyerere, a chave para dominar a técnica e a ciência ocidental, ou se preferir o “feitiço do branco” como designava Eduardo Mondlane fundador e primeiro presidente da Frelimo.

Ainda no bojo destes encontros com a África sinalizamos que propiciaram o desenvolvimento de ambos, como escreve Gadotti (2011), as experiências em África remodelaram, aprofundaram e deram uma guinada ao pensamento e a prática de Freire como pedagogo. Contribuíram para a institucionalização dos saberes populares, intencionando a sistematização coletiva de uma educação popular massiva, objetivando a expansão de práticas *lecto-escriturais* fundamentadas na formação política e respeito da diversidade cultural.

Nestes movimentos, estes pensadores partilhavam uma educação que através de suas práticas educativas lutavam pelo bem-estar social, pela cultura que respeitasse as diferenças de classe, raça, religião, etnia e ideologia. Em colaboração com os nacionalistas africanos, Freire⁴ e sua equipe desenvolveram programas de alfabetização que visa(va)m transformar a educação em um sistema que concorresse para o desenvolvimento do homem na esfera social, cultural e económico, consciente de si e da sua realidade.

Paulo Freire tinha lido no exílio o médico e revolucionário argelino Frantz Fanon e Amílcar Cabral, ambos defensores das revoluções africanas e apaixonados pelas revoluções socialistas. A influência exercida pelo pensamento dos nacionalistas africanos a Paulo Freire é comprovada no seu depoimento na conferência havida na Universidade de Brasília em 1985 sobre Amílcar Cabral quando afirmar que

[...] dediquei-me muito à leitura de seus textos [...] lembro-me que eu li dois volumes da obra de Amílcar [...] eu costumava a ler Amílcar assim, página por página, palavra por palavra, fazendo minhas notas [...] então, a leitura de Amílcar, a personalidade de Amílcar era de um grande revolucionário, era uma coisa que a mim me fascinava e me fascina completamente hoje (Freire, 1985, p. 4-5).

É nas andanças pelo continente africano onde encontra em Nyerere o enriquecimento da práxis socialista que conjuga a educação, o trabalho, militância e ato político.

Nesses encontros tão fundamentais de diálogo e aprendizagens interculturais, Freire se sentia contagiado e demonstrava conhecimento profundo de pensadores marxistas africanos, bem como o respeito pelo pensamento dos grupos étnicos populares. Daí entendermos que o seu legado se mantém vivo em países africanos, principalmente em Moçambique, como ferramenta de resistência que inspira a *(re)africanização* que possa eliminar os resquícios da colonialidade (Nkrumah, 2018).

Os nacionalistas africanos exigiam uma pedagogia nova transformadora, opositora ao sistema educativo segregacionista colonial, pois no contexto revolucionário forjava-se a pedagogia histórica-crítico transformadora voltada para a

⁴ A primeira visita de Paulo Freire para África foi realizada para Tanzânia para a Universidade de Dar-es-Salam. O responsável pela visita foi Budd Hall, próximo de Nyerere, amigo de Paulo Freire, em setembro de 1971 e o apresentou à Julius Nyerere (Carvalho, 2023).

educação pública de cariz interventiva e emancipatória. Nesse período a escola nos países africanos devia colocar no centro das suas atenções os conhecimentos, as experiências construídas nos processos de lutas, através da análise das relações de poder que impedissem a perpetuação da visão monocultural e homogênea ocidental através da escola unitária. A escola era chamada a desenvolver uma alternativa para o desenvolvimento, que passaria pela escuta, diálogo, participação popular e democratização do Estado.

Assim, Freire empresta o seu olhar sobre as realidades, dialoga com as classes populares para desenhar coletivamente políticas e projetos de alfabetização, uma vez que, quer Freire, quer nacionalistas africanos acreditavam que a educação seria geradora das novas realidades construtoras dos novos paradigmas e métodos para ler o mundo, pois estavam cientes de que

a revolução é permanente, porque a libertação definitiva não vem com a proclamação da independência política de uma nação, tampouco com sua libertação econômica; ela só se plenifica quando o povo dessa nação pós-colonial se liberta das racionalidades que os colonizadores deixaram profundamente enraizadas no solo da consciência dos “ex-colonizados” (Romão & Gadotti, 2012, p. 9).

A análise do projeto educacional e ideológico desenvolvido nas zonas libertadas revela que a conquista da independência em Moçambique é apenas uma etapa de (re)colocar no mapa mundial o homem escravizado, pois outras independências se mostram urgentes. Percebe-se que, é necessário desenvolver sistemas políticos que concorrem para a eliminação dos resquícios coloniais na política, economia, cultura e organização social do novo Estado. Assim, em Moçambique a defesa pela educação popular voltada à emancipação das classes populares compostas pelas minorias (os condenados da terra, Fanon, 2022) com recurso às pedagogias outras libertadoras forjadas nas zonas libertadas criam sinergias para a construção do projeto de nação emergente e, com um percurso histórico de lutas violentas anticoloniais.

Freire (1978) partilhava a experiência de libertar, reagrupar e reorganizar as novas nações a partir de perspectivas revolucionárias socialistas, envolvendo a participação das massas populares como novo paradigma e ferramenta de consolidação das suas independências. É sobre este pressuposto que, junto às

lideranças africanas, buscou estratégias que iriam conciliar o trabalho político e pedagógico da educação dos adultos enquanto instrumento para a erradicação do analfabetismo.

O pensamento de Freire sobre os saberes populares e de luta pela igualdade dos povos no mundo encontraria em África a sua materialidade. Principalmente nas lutas vinculadas à emancipação, liberdade e dignidade dos homens, no diálogo político, cultural e educativo com os povos africanos.

Num período em que parece real o recrudescimento de uma educação que visa perpetuar os objetivos traçados no período colonial, que era “formar um elemento da população que agiria como intermediário entre o estado colonial e as massas; e inculcar uma atitude de servilismo no africano educado” (Mondlane, 1975, p. 59). As linhas ideológicas e de resistência trançadas nas zonas libertadas tornam-se fundamentais para compreender o papel da educação como resistência.

O nosso fundamento é de que, apesar de a Independência Nacional celebrada a 25 de junho de 1975 ter-se realizada em forma de revolução anticolonial total e completa, as práticas coloniais nos perseguem como corrobora Ngoenha, (1993, p. 111)

se é verdade que a África rejeitou o colonizador, não é menos verdade que ela retomou por sua conta as diferentes iniciativas coloniais, sobre o plano político, económico, cultural, religioso. A África conserva os estados coloniais nas suas fronteiras, nas suas divisões administrativas, nas suas populações. E mesmo se lhe é atribuída à tarefa de edificar a nação, a sua finalidade colonial de produção e distribuição de serviços não mudou. A independência não nos reconciliou com as culturas tradicionais.

Em vários documentos que Paulo Freire escreveu sobre a África empresta o seu saber crítico sobre a construção das nações africanas à semelhança de vários pensadores africanos como Baubou Hama da Nigéria (1906-1982) Joseph Ki-Zerbo de Burkina Faso (1922-2006) Nkame Nkrumah (1909-1972). Estes pensadores alertavam que as nações africanas estavam a ser erguidas num regime autoritário hegemônico que luta pela homogeneização e, que aos poucos se tornariam ocidentalizadas, porque ignoram as fontes ancestrais, o processo histórico e o diálogo com as culturas locais. Assim, a educação é desafiada a construir seus próprios caminhos, suas próprias

pedagogias fundamentadas na história popular, nas conquistas e derrotas havidas, nos saberes das instituições culturais e tradicionais.

Algumas reflexões finais

Ao encaminharmo-nos para as notas finais – ou à Guisa de (in)conclusão, observamos que diante das breves colocações elencadas no corpo do texto, em diálogo com autores e, sobretudo com pensadores africanos, vimos compreendendo a importância do pensamento freiriano e da dimensão epistêmico-política dos processos de decolonialidade na educação pública, questões que vimos buscando enfrentar em diálogo com o campo da Educação Popular, sobretudo em intercruzamento com Freire e nacionalistas africanos. A tese que buscamos argumentar, se fundamenta na educação popular baseada na escuta, no diálogo com outros paradigmas, que caminha para o encontro do *Outro* não europeu que vive na periferia e, “que não cabe dentro da definição do ser da ontologia moderna” (Eckhardt, 2021, p. 4).

As nossas reflexões reconhecem que, no cenário de um país mergulhado nos efeitos da crise das políticas neoliberais que não só afetam Moçambique, mas também a maior parte dos países africanos onde os resquícios da colonialidade estão presentes, o pensamento freiriano e dos nacionalistas africanos (re)coloca-se como central para alcançar a descolonização e uma educação pública de qualidade para todos, principalmente, nos tempos que nos atravessam, nos quais a educação pública parece sistematicamente tender para sua transformação em mercadoria capitalista e política, cuja missão é nos fazer acreditar que “a luta de classes e o socialismo não passam de metarelatos que foram ultrapassados pelas narrativas de consumo do mundo contemporâneo, *uma vez que*, os teóricos (...) acobertam, em termos de teoria, a exploração e miséria reinantes na realidade” (Maia & Oliveira, 2011, p. 89, grifos nossos).

E, ao nosso ver, essa questão representa um esforço da classe dominante de se perpetuar no controle do mundo através de uma concepção político-ideológica ao serviço do aparato discursivo que pretende nos fazer acreditar que a era da pedagogia de libertação e emancipação se esgotou, e, que o ponto de escape é a oferta de uma

educação com viés capitalista que enfatiza o empreendedorismo, o treinamento direcionado para servir o mercado. Diante do exposto, torna-se fundamental dialogar com as pedagogias emancipatórias e com o projeto educacional forjado na Escola da Frelimo em Bagamoyo e nas zonas libertadas, para (re)construir a educação na sua dimensão política, técnica e ideológica.

Por isso, aproximar Freire e os marxistas africanos tentando colocá-los em diálogo, embora seja um exercício não muito presente dentro da academia moçambicana, torna-se um trabalho necessário e voltado para o compromisso com projetos emancipatórios e decoloniais que pensam a educação popular acessível para todos. Com este esforço epistêmico e político desejamos ter provocado reflexões pautadas na pluralidade e na educação como prática de liberdade, projetadas na emancipação social e cultural dos povos africanos colonizados, pois os legados destes nacionalistas nos permitem compreender a importância dos processos históricos e da dimensão epistêmico-política da decolonialidade na educação pública em Moçambique.

Referências

BARBOSA, Muryatan, S. **A razão africana**: breve história do pensamento africano contemporâneo. São Paulo: Todavia, 2020.

BRAGANÇA, Aquino de & DEPELCHIN, Jacques. Da idealização da Frelimo à compreensão da história de Moçambique. **Estudos Moçambicanos** no. 5/6, 1986, p. 29-52.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. [Trad. Gabriel Valladão Silva]. Port Alegre, Rs: L & PM, 2017.

DIAS, Lorena Silva de Andrade & DONEL, Gislaíne Mendes. Análise de Ideias Marxistas na Obra de Paulo Freire. **Debates em Educação** | Maceió | Vol. 11 | Nº. 23 | Jan./Abr. | 2019.

ECKHARDT Fabiana. Tensões e limites da formação de professores/as e o processo de democratização da escola brasileira. **Revista nustrAmérica**, vol. 9, núm. 18, e 5708442, 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. [Trad. Ligia Fonseca Ferreira e Regina Salgado Campos]. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Amilcar Cabral: O Pedagogo da Revolução**. [Palestra no curso de Mestrado da

Faculdade de Educação]. Brasília: Universidade de Brasília, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire 90 anos: lembranças pessoais e comentários. **Revista E-curriculum**. São Paulo, v. 7, n. 3, dez. 2011.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: A Lógica Cultural do Capitalismo Tardio**. [Trad. Maria Elisa Cevalco]. São Paulo: Editora ática, 1997.

MAGALHÃES, Fernando. O discurso filosófico da pós-modernidade: a filosofia do espetáculo contra o marxismo. **Revista de Ciências Sociais**, São Leopoldo, Unissinos, v. 41, n. 3, 2005.

MAIA, Antônio Glaudenir Brasil, & OLIVEIRA, Renato Almeida de. Marx e a crítica contemporânea à pós-modernidade. **Argumentos: Revista de Filosofia**. Ano 3, N°. 5 – 2011.

MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1975.

NGOENHA, Severino Elias. **Filosofia Africana: Das Independências as liberdades**. Edições Paulistas-África, 1993.

NKRUMAH, Kwame. **Luta de Classes em África**. Edições Nova Cultura, 2018.

ROMÃO, Jose Eustáquio e GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Semear Outras Soluções**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

VISENTINI, Paulo, Fagundes. **As revoluções africanas: Angola, Moçambique e Etiópia**. São Paulo: Edições UNESP, 2012.

ZABALZA, Miguel. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. [Trad. Ermani Rosa]. Porto Alegre Artmed, 2004.

Data do envio: 01/09/2024

Data do aceite: 04/12/2024