

# *Colaboração como ato de “aprender de e com” o outro: tendência do trajeto de construção de um projeto educativo por Paulo Freire em Cartas à Guiné-Bissau*

Ariane Alfonso Azambuja de Oliveira Salgado<sup>1</sup>

## *Introdução*

APROXIMAR O DEBATE DOS ESTUDOS DE PROCESSO DE CRIAÇÃO AO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO É UM DOS OBJETIVOS DESTA ESCRITA, que realiza uma análise sobre as missivas publicadas por Paulo Freire no livro *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, de 1977. O artigo se propõe a debater como a ideia de “aprender de e com” o outro<sup>2</sup> direcionou a criação de um projeto de alfabetização para adultos no citado país africano, atuando como uma tendência do movimento do gesto criador do educador, como integrante e líder de uma equipe. Utilizo para isso o conceito de “trajeto com tendência”, desenvolvido por Cecília Almeida Salles<sup>3</sup>, que diz respeito a um “rumo vago que direciona [...] processo[s] de construção”; trata-se de algo que indica, para o criador, a direção de um processo, como uma “[i]ntuição amorfa, conceito[,] premissa geral” ou “miragem”<sup>4</sup>. Esse rumo, ainda que no princípio seja apenas uma ideia vaga, é fortemente impregnado de propósitos éticos e estéticos.

“Aprender de e com” é a forma como Paulo Freire se refere, em uma das cartas, ao modo como sua equipe pretendia se posicionar diante da equipe da Guiné-Bissau, a fim de colaborar para a criação de um projeto educativo comum de alfabetização para adultos, delineando desse modo uma premissa geral da ação criativa dos integrantes. Dada a natureza coletiva dessa colaboração – que envolvia profissionais residentes na Suíça, país onde Freire se encontrava exilado, e outros residentes na Guiné-Bissau –, a análise empreendida orienta-se também pelas investigações de Salles<sup>5</sup> no campo dos processos de criação em grupo. Esse aspecto traz à tona a natureza da criação como um “ato comunicativo”<sup>6</sup>, já que variadas estratégias viabilizaram o diálogo entre os diferentes sujeitos do grupo, contribuindo para “o lento clarear da tendência”<sup>7</sup>. A análise aqui realizada busca no conjunto das dezessete cartas do livro registros que indiquem como essa tendência ganhou força e contornos mais nítidos ao longo desse projeto educativo; desta forma, este estudo não discute questões específicas da área de alfabetização, mas busca compreender o modo geral de organização desse projeto educativo. Esta pesquisa foi realizada com apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil), inserido no Grupo de Estudos de

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: [arianeazambuja@gmail.com](mailto:arianeazambuja@gmail.com).

<sup>2</sup> FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 4.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 93.

<sup>3</sup> SALLES, C. A. *Gesto Inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: FAPESP; Annablume, 1998. p. 28.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 28.

<sup>5</sup> SALLES, C. A. *Processos de Criação em Grupo: diálogos*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

<sup>6</sup> *Idem*, 1998. p. 42.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 31.

Processos de Criação e na linha de pesquisa Processos de Criação na Comunicação e na Cultura do Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

### *Processo e criação na perspectiva de Paulo Freire*

*É na inconclusão do ser, que se sabe como tal,  
que se funda a educação como processo permanente.  
Paulo Freire<sup>8</sup>*

De acordo com Aristóteles Berino<sup>9</sup>, são escassos os estudos sobre a dimensão estética na educação a partir do ponto de vista de Paulo Freire. Para Berino, isso em parte é responsabilidade do próprio educador, que nem sempre colocou a abordagem sobre a estética de maneira frontal em sua obra, pois, “apesar de afirmar sua relevância ao lado da política, [Freire] fez isso de forma mais esparsa[,] sem uma dedicação teórica tão sistemática”<sup>10</sup>. Além disso, segundo o mesmo autor, “uma forte tradição crítica do pensamento educacional[,] que também não reserva à estética um lugar tão central e decisivo nos debates, pouco contribui para recuperar o assunto no interior da obra de Paulo Freire”<sup>11</sup>. Nesse contexto, com base na perspectiva de Salles<sup>12</sup> a respeito da “estética do movimento criador”, podemos observar em *Cartas à Guiné-Bissau* aspectos do entendimento de Freire a respeito da estética na educação, a partir do modo como ele evidencia sua trajetória criativa, seu próprio “movimento criador”. Por meio das cartas, o educador explicita sua concepção de processo e se mostra produzindo, imerso em seu ambiente de trabalho, tal como um artista, quando estudado a partir do “ponto de vista do fazer”:

[Na perspectiva da estética do movimento criador,] [o] artista é visto em seu ambiente de trabalho, em seu esforço de fazer visível aquilo que está por existir: um trabalho sensível e intelectual executado por um artesão. Um processo de representação que dá a conhecer uma nova realidade, com características que o artista vai lhe oferecendo. A arte está sendo abordada sob o ponto de vista do fazer, dentro de um contexto histórico, social e artístico. Um movimento feito de sensações, ações e pensamentos, sofrendo intervenções do consciente e do inconsciente.<sup>13</sup>

Mais de uma vez em seus escritos Freire se referiu aos educadores como “artistas”. Em entrevista a Ira Shor, em 1987, por exemplo, afirmou: “Conhecendo claramente a natureza necessariamente política e artística da educação, o professor se tornará um político melhor e um artista melhor.”<sup>14</sup>. Esta associação dizia respeito ao seu ponto de vista sobre a educação como um ato criativo:

---

<sup>8</sup> FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 58.

<sup>9</sup> BERINO, A. Paulo Freire Esteta: arte, fotografia e cinema. **e-Mosaicos**, v. 6, n. 13, dez. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30478>. Acesso em: 20 abr. 2020.

<sup>10</sup> Ibidem, p. 183.

<sup>11</sup> Ibidem, p. 183.

<sup>12</sup> SALLES, 1998, p. 25.

<sup>13</sup> Ibidem, p. 26-27.

<sup>14</sup> FREIRE, P. *apud* GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Cortez Editora, 1996. p. 509. Disponível em: [http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF\\_PTF\\_12\\_069.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTF_12_069.pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.

O que faz da educação uma arte é precisamente quando a educação é também um ato de conhecer. Para mim, conhecer é alguma coisa bonita. A amplitude do ato de conhecer é desvelar um objeto, o desvelar dá “vida” ao objeto. Esta é uma tarefa artística porque nosso conhecimento tem uma dada qualidade de vida, cria e anima objetos com o nosso estudo a respeito deles. Há muitas coisas que participam da natureza estética do ato de conhecer e de formar. Gestos, entonações de voz, o caminhar na sala de aula, poses. Nós podemos fazer todas essas coisas sem estarmos conscientes todo o tempo do seu aspecto estético, do seu impacto sobre a formação dos estudantes através do ensino. O que eu penso é que a natureza estética da educação não significa que o tempo todo nós fazemos isto de forma explícita e consciente. Eu penso que no momento em que você entra na sala de aula, no momento que você diz aos estudantes, Oi! Como vão vocês?, você inicia uma relação estética.<sup>15</sup>

A epígrafe que deu início a esta seção é um pensamento elaborado por Paulo Freire em uma de suas principais obras, última a ser publicada em vida, a *Pedagogia da Autonomia*. Neste livro o educador desenvolve argumentos sobre o que considera serem os saberes necessários a um educador que pretenda ser autor de uma prática educativa progressista. Dentre esses saberes, está a noção de educação como um processo contínuo, que acompanha a vida de todo ser que se reconhece como inacabado. Para Freire, é a consciência da inconclusão do ser humano “que gerou sua educabilidade”<sup>16</sup>. Ao mesmo tempo, aponta que “exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos”<sup>17</sup>. Quase trinta anos antes, Freire demonstrou essa ideia em *Cartas à Guiné-Bissau* estimulando o diálogo entre os integrantes da equipe e com os alfabetizando como uma forma de busca por um aprendizado constante, a partir da realidade concreta.

Um estudo feito por Edgar Coelho<sup>18</sup> sobre a prática de Paulo Freire de escrever cartas apresenta reflexões muito pertinentes ao campo da educação ao tratar este gênero textual, do ponto de vista pedagógico, como um convite ao diálogo. A correspondência como um todo desse autor apresenta aspectos da preocupação pedagógica em relação a construir no coletivo: “Constater, [...] em vários [...] momentos das obras de Paulo Freire, a sua prática de submetê-las [suas ideias] à opinião do interlocutor, como alguém em constante aprendizado. Ele praticava a construção do conhecimento de maneira coletiva.”<sup>19</sup>. As missivas são, nesse sentido, registros de pensamentos que estão se transformando no contato com o outro.

Ao exposto acima acrescento outra reflexão de Coelho<sup>20</sup>: o pesquisador afirma que Freire usou as cartas não somente como um meio de comunicação direto, mas também como forma literária, porque muitas missivas publicadas em livros eram escritas intencionalmente para não serem enviadas, de forma que passavam a ter um caráter ficcional. Essa característica aponta para outro aspecto criativo da prática pedagógica deste educador: a intenção de elaborar a linguagem escrita da mesma maneira que um escritor de literatura. As cartas analisadas neste artigo não possuíam esta característica ficcional, porque foram todas remetidas de Genebra, na Suíça, para Bissau, capital da Guiné-Bissau; a despeito disso, elas sem dúvida estão repletas de passagens em que o autor abria ao debate suas posições teóricas e proposições práticas, buscando construir aprendizados de maneira coletiva.

<sup>15</sup> Ibidem, p. 509.

<sup>16</sup> FREIRE, 1996, p. 58.

<sup>17</sup> Ibidem, p. 59.

<sup>18</sup> COELHO, E. P. **Pedagogia da Correspondência**: Paulo Freire e a educação por cartas e livros. Brasília: Líber Livro, 2011.

<sup>19</sup> Ibidem, p. 109.

<sup>20</sup> Ibidem.

### *Cartas à Guiné-Bissau: colaboração como prática fundada na comunicação*

O livro *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* foi publicado pela primeira vez em 1977<sup>21</sup>. Seu formato carregava uma escolha de Paulo Freire em oferecer aos leitores a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento de um projeto ainda inacabado. A publicação é dividida em duas partes: a primeira, chamada *Introdução*, apresenta uma espécie de relatório do trabalho desenvolvido até a primavera de 1977 no hemisfério norte, que busca atualizar e contextualizar o conteúdo das cartas; a segunda reúne dezessete cartas, sendo onze dirigidas a Mário Cabral (então Comissário de Educação e Cultura da Guiné-Bissau) e seis à equipe de alfabetização, datadas dos anos 1975 e 1976. Além de textos, encontramos no livro fotografias de cenas de cidadãos guineenses, entre eles estudantes, professores e militantes, em diferentes contextos.

A Guiné-Bissau é um pequeno país situado na costa oeste da África, constituído de uma parte continental e mais oitenta e oito ilhas, que formam o Arquipélago de Bijagos<sup>22</sup>, somando 36.125 km<sup>2</sup>. Em 1446 o território foi visitado pela primeira vez por navegadores europeus, provenientes de Portugal, país que a partir desse período iniciou relações comerciais com o local. Após a Conferência de Berlim (1884-1886), evento organizado por catorze países europeus que retalharam a África em cinquenta e quatro colônias, desrespeitando as fronteiras históricas, étnicas e familiares anteriores do continente, a Guiné-Bissau passou a ser administrada por Portugal<sup>23</sup>. Apenas em 1974 o país conquistou sua independência, após onze anos de intensos conflitos de luta armada. O movimento de independência foi iniciado em 1956, quando Amílcar Cabral, junto a outros militantes, fundou de maneira clandestina o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). Este líder foi assassinado em janeiro de 1973, antes do fim dos conflitos<sup>24</sup>.

De acordo com Cassama, durante o período colonial, a escola foi um dos principais veículos de consolidação de poder do governo português sobre as colônias, causando profundo impacto na vida do estudante africano, que “tinha que aprender tudo sobre Portugal e a sua população e quase nada sobre os seus países e o continente africano”<sup>25</sup>. Tal estratégia ideológica colonial-nacionalista “visava promover uma identificação dos africanos com os valores da cultura portuguesa”<sup>26</sup> e produzir uma ruptura na relação com a cultura local. Tais práticas levaram Amílcar Cabral “a considerar a educação a base do seu projeto de luta, através da criação de uma rede escolar no território guineense no decorrer da luta de libertação, com a dinamização de processos de alfabetização ou proporcionando a alguns quadros a formação no estrangeiro”<sup>27</sup>. Este breve resumo busca apontar as linhas gerais do recente contexto político e social

---

<sup>21</sup> FREIRE, 1978.

<sup>22</sup> CASSAMA, D. J. L. S. **Amílcar Cabral e a independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde**. 2014. 95 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/122090/000816228.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 abr. 2020.

<sup>23</sup> YUNES, V. M. **Direito à Vida: uma terra chamada Guiné-Bissau em tempo de sombras e sobras**. 2017. 268 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais). Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. p. 50.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

<sup>25</sup> CASSAMA, 2014, p. 26.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 26.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 28.

em que o país se encontrava quando Paulo Freire foi convidado a desenvolver o projeto de alfabetização de adultos relatado no livro objeto de estudo deste artigo. Yunes contextualiza que:

A formação ideológica de [Amílcar] Cabral foi influenciada pelos movimentos e líderes da América Latina, em especial, por Che Guevara, que com ele compactuava quanto à valorização da educação na luta de libertação e no papel do líder revolucionário. Este líder, acima de tudo, deveria ser um pedagogo eminente e um educador da revolução. O que aponta para algo denominado por Paulo Freire de educação como prática de liberdade.<sup>28</sup>

Paulo Freire, nesse período, se encontrava exilado do Brasil desde 1964 e, após viver na Bolívia, no Chile e nos Estados Unidos, em 1970 fixou residência em Genebra, Suíça, onde passou a trabalhar como consultor no Conselho Mundial das Igrejas e fundou, em 1971, o Instituto de Ação Cultural – IDAC (junto a outros exilados), “cujo objetivo era prestar serviços educativos, especialmente aos países do Terceiro Mundo que lutavam por sua independência”<sup>29</sup>. Quando ainda morava no Chile, em 1968, Freire concluiu sua obra mais conhecida, *Pedagogia do Oprimido*, cuja primeira edição saiu em 1970 nos Estados Unidos, em inglês, sendo traduzida e publicada no Brasil somente em 1974.

Em 1977, nas primeiras páginas da Introdução de *Cartas à Guiné-Bissau*, Freire registrou:

A intenção fundamental é a de oferecer aos leitores e às leitoras, através delas [as cartas], precedidas desta introdução, uma visão mais ou menos dinâmica das atividades que se estão desenvolvendo naquele país e alguns dos problemas teóricos que elas suscitam. Daí o título do livro: *Cartas à Guiné-Bissau – registros de uma experiência em processo*.

Entre publicar um livro, em dois ou três anos mais, uma espécie de relatório final dos trabalhos hoje em curso, e revelar a experiência em pleno andamento, preferi a segunda hipótese.<sup>30</sup>

Cecília Salles, em seu livro *Gesto Inacabado*, discute o movimento criador como “uma cadeia infinita de agregação de ideias”<sup>31</sup>. A autora afirma que o “artefato que chega às prateleiras das livrarias, às exposições ou aos palcos surge como resultado de um longo percurso de dúvidas, ajustes, certezas, acertos e aproximações”<sup>32</sup>, mobilidade que, como percebemos na citação de Freire, acima, apresenta-se à vista de todos em *Cartas à Guiné-Bissau*. Para Salles, “[n]ão só o resultado mas todo esse caminho para se chegar a ele é parte da verdade [...] que a obra carrega”<sup>33</sup>.

De um ponto de vista dos estudos da crítica de processos criativos, podemos afirmar que *Cartas à Guiné-Bissau* oferece aos leitores um olhar sobre um processo de criação em grupo na perspectiva de um dos integrantes da equipe, neste caso, Paulo Freire. Cecília Salles<sup>34</sup>, citando Domenico De Masi, discute “a importância do líder de infundir no grupo [um] estado de profunda adesão ao objetivo comum”, pois nos processos de criação coletivos há

<sup>28</sup> YUNES, 2017, p. 59.

<sup>29</sup> PROJETO MEMÓRIA. **Biografia:** o exílio. Disponível em: [projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/05\\_biografia\\_exilio.html](http://projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/05_biografia_exilio.html). Acesso em: 10 abr. 2020.

<sup>30</sup> FREIRE, 1978, p. 6, grifos meus.

<sup>31</sup> SALLES, 1998, p. 25.

<sup>32</sup> Ibidem, p. 25.

<sup>33</sup> Ibidem, p. 25.

<sup>34</sup> Idem, 2017, p. 137.

certa “dificuldade de se conviver com a incerteza”, embora “o projeto que direciona as ações do grupo” esteja, inevitavelmente, “imerso nesse universo de vagueza e de imprecisão”<sup>35</sup>. De acordo com a autora, é o desenvolvimento do processo que leva “a determinadas tomadas de decisão, que propiciam a formação de linhas de força”<sup>36</sup>. O processo é, de alguma forma, a explicação de uma tendência<sup>37</sup>.

Ainda segundo Salles, em processos de criação coletivos, um projeto comum “vai se constituindo nas relações com os membros do grupo, por isso, em meio a práticas comunicativas”<sup>38</sup>. No caso deste estudo, as cartas ocupavam o papel de conectar esses sujeitos dispersos em diferentes espaços. Isso significa que certos aspectos das práticas comunicativas desse grupo eram condicionados pela natureza do espaço de criação que os integrantes ocupavam, pois o sujeito que cria, “interagindo com as redes culturais, está [sempre] inserido em seu espaço geográfico e social, com restrições e possibilidades de deslocamentos”<sup>39</sup>. Nesse sentido, as cartas serviam como meio de comunicação e orientação aos demais membros da equipe, em termos de contextualização teórica e orientações práticas, viabilizando a criação desse projeto comum ao grupo.

A distância física criava um diálogo com grandes espaços de tempo entre uma e outra carta, de modo que no primeiro ano, por exemplo, foram enviadas menos de uma carta por mês, e os intervalos entre as correspondências eram, às vezes, preenchidos por conversas presenciais. Freire pondera diferentes vezes sobre a importância de que alguns assuntos fossem debatidos em um encontro ao vivo, apesar da relevância das cartas como meio de troca de informações, conforme exemplifica esse excerto da Carta 3<sup>40</sup>:

Na medida em que nós [...] não nos vemos como especialistas estrangeiros, mas, pelo contrário, nos sentimos comprometidos com a causa da Guiné-Bissau, nos pareceu não só interessante mas necessário pôr o Camarada a par, pelo menos, de algumas de nossas reflexões. Daí, então, esta carta-relatório que ora lhe faço e que, espero, nos ajudará a todos nas conversas que aí teremos, no próximo mês de setembro.<sup>41</sup>

Coelho analisa que as cartas enviadas à equipe de alfabetização “eram, na maioria, construídas com longas orientações. Por isso, também, eram mais extensas [em comparação às remetidas apenas a Mário Cabral]. Algumas se desdobravam: eram orientações sobre o método de trabalho, sobre as palavras geradoras, sobre a codificação etc.”<sup>42</sup>. Em contrapartida, receber as respostas das missivas, mantinha Freire em contato com a cultura local e com o desenvolvimento das práticas: “[a]lém de orientações, elas serviram, também, para que ele mantivesse uma constante ligação com os habitantes de Bissau e estivesse sempre informado do andamento dos trabalhos, entre uma ideia e outra até lá”<sup>43</sup>.

<sup>35</sup> *Ibidem*, p. 138.

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 138.

<sup>37</sup> *Idem*, 1998, p. 29.

<sup>38</sup> *Idem*, 2017, p. 137.

<sup>39</sup> SALLES, C. A. **Arquivos de Criação: arte e curadoria**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010. p. 125.

<sup>40</sup> As cartas foram numeradas neste estudo com o objetivo de facilitar o entendimento da inter-relação entre elas. No livro elas não se encontram classificadas dessa forma e por isso é necessário buscá-las por meio da paginação.

<sup>41</sup> FREIRE, 1978, p. 96.

<sup>42</sup> COELHO, 2011, p. 84.

<sup>43</sup> *Ibidem*, p. 84.

A Carta 1, datada de janeiro de 1975, destinada a Mário Cabral, indica a possível maneira sobre como iniciaram as práticas comunicativas que articularam essas pessoas em um coletivo de trabalho. Nela encontramos esta passagem:

Recebi, há poucos dias, uma carta de pessoa ligada à Guiné-Bissau em que me dizia haver tido, recentemente, em Bissau, um encontro com você e com o camarada Presidente do Conselho do Estado, no qual se discutiu a possibilidade de uma contribuição a ser dada por uma equipe, de que eu participasse, ao esforço do Governo da Guiné-Bissau no setor da alfabetização de adultos. Sugeriria, em seguida, a pessoa referida, que eu lhe escrevesse, iniciando assim uma conversação em torno de como concretizar-se tal contribuição.<sup>44</sup>

Nesse excerto, observamos a indefinição em que ainda se encontrava a proposta de projeto comum. Na Carta 2, datada de abril, já é possível apontar o que identifico como sendo a tendência que passou, a partir daí, a orientar a trajetória do processo de criação do projeto:

Ao retornarmos, agora, após a chegada de sua carta, em termos mais sistemáticos, o trabalho em equipe, com vistas à colaboração referida, de uma coisa estamos convencidos, não apenas em função de nossas experiências anteriores, mas sobretudo devido à nossa opção política, à qual procuramos ser fiéis – a de que nada teremos a ensinar aí se não formos capazes de aprender de e com vocês.<sup>45</sup>

A frase em destaque buscava resumir a postura dos profissionais da Suíça para a colaboração. A equipe referida reunia profissionais do Instituto de Ação Cultural – IDAC e do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, instituições já citadas anteriormente<sup>46</sup>. Ao longo das cartas, observamos diversas passagens nas quais Freire retoma e desenvolve a ideia de “aprender de e com vocês” e, além disso, identificamos alguns de seus movimentos para criar práticas de aprendizado coletivo entre a equipe.

Na obra *Pedagogia do Oprimido* a palavra colaboração é usada para definir uma das características da teoria da ação dialógica, que Freire opõe a uma matriz antidialógica da ação cultural (esta, opressora; aquela, revolucionária e libertadora). O autor assim argumenta: “A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação.”<sup>47</sup> Em seguida, aponta de maneira ainda mais clara: “O diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração.”<sup>48</sup> De acordo com Coelho, a experiência na Guiné possuía como um dos desafios trazer à prática valores da teoria freiriana: “*Cartas à Guiné-Bissau* [é] uma espécie de exercício praxiológico da *Pedagogia do Oprimido*. Era chegada a hora de um experimento do método de Paulo Freire ou de suas concepções de educação.”<sup>49</sup> Observamos, portanto, uma intensa relação entre as duas obras, pois uma fundamenta a outra, do ponto

---

<sup>44</sup> Ibidem, p. 91, grifos meus.

<sup>45</sup> FREIRE, 1978, p. 93, grifo meu.

<sup>46</sup> Ibidem, p. 93.

<sup>47</sup> FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 59.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. p. 228.

<sup>48</sup> Ibidem, p. 228.

<sup>49</sup> COELHO, 2011, p. 76.

de vista ético, e, ao mesmo tempo, a leitura das cartas aponta como o educador articulava na prática sua proposta de dialogicidade como colaboração.

De acordo com Salles, todo sujeito imbuído do propósito de criar algo carrega consigo uma espécie de intuição, bastante indefinida, que lhe indica um senso de direção rumo ao que deseja construir – a isso a autora denomina “movimento com tendência” ou “trajeto com tendência”<sup>50</sup>. “A tendência é indefinida mas o artista é fiel a essa vagueza [...], ela] mostra-se como um condutor maleável, ou seja, uma nebulosa que age como bússola”<sup>51</sup>. Assim, “[o] processo de criação é o lento clarear da tendência que, por sua vagueza, está aberta a alterações”<sup>52</sup>. Por outro lado, a pesquisadora alerta para o risco de se entender a tendência como um simples “*insight*”:

Não se pode limitar o conceito de processo com tendência, nesse contexto de uma obra específica, a um grande *insight* inicial. Se assim fosse visto, o processo de criação seria um percurso quase mecânico de concretização de uma grande ideia que surge no começo do processo. No contato com diferentes percursos criativos, percebe-se que a produção de uma obra é uma trama complexa de propósitos e buscas: problemas, hipóteses, testagens, soluções, encontros e desencontros. Portanto, longe de linearidades, o que se percebe é uma rede de tendências que se inter-relacionam.<sup>53</sup>

Considerando a ideia de “aprender *de e com*” como a tendência desse projeto, é possível apontar sua presença na obra *Pedagogia do Oprimido* no modo como Freire explicita sua concepção de comunicação. Na passagem abaixo, por exemplo, defende como uma liderança revolucionária deveria se comunicar com as massas e não fazer comunicados a elas:

Se a liderança revolucionária lhes negar este pensar [crítico e constante] se encontrará, preterida de pensar também, pelo menos de pensar certo. É que a liderança não pode pensar *sem* as massas, nem *para* elas, mas com elas.

Quem pode pensar *sem* as massas, sem que se possa dar ao luxo de não pensar *em torno delas*, são as elites dominadoras, para que, assim pensando, melhor as conheçam e, melhor conhecendo-as, melhor as dominem. Daí que, o que poderia parecer um diálogo destas com as massas, uma comunicação com elas, sejam meros “comunicados”, meros “depósitos” de conteúdos domesticadores. A sua teoria da ação se contradiria a si mesma se, em lugar da prescrição, implicasse na comunicação, na dialogicidade.<sup>54</sup>

Ao longo de *Cartas à Guiné-Bissau*, é possível observar como a apontada tendência se desdobra a partir de diferentes buscas, em alguns direcionamentos práticos relatados nas cartas, evidenciando linhas de força sobre como se daria o trabalho. A Carta 2, por exemplo, possui um trecho em que Freire propõe que o esboço inicial do projeto fosse de autoria dos residentes na Guiné-Bissau, para só depois receber contribuições dele e dos colegas na Suíça:

Porque atuamos e pensamos assim, nas reflexões que fazemos aqui, em equipe, *não há lugar sequer para um esboço de projeto* no campo da alfabetização de adultos para a Guiné-Bissau. *Projeto que deve*

<sup>50</sup> SALLES, 1998, p. 28.

<sup>51</sup> Ibidem, p. 29.

<sup>52</sup> Ibidem, p. 31.

<sup>53</sup> Ibidem, p. 36.

<sup>54</sup> FREIRE, 2015, p. 176, grifos no original.



*ser elaborado aí, por vocês, e a cujo desenho e processo poderemos dar nossa colaboração, na medida em que começarmos a conhecer melhor a realidade do País.*<sup>55</sup>

Buscando entender colaboração como algo que se funda na comunicação, outras passagens das cartas nos testemunham os modos de criar situações de diálogo desse grupo. Na terceira missiva, escrita em julho de 1975, Freire relata reuniões de estudo em Genebra:

Desde fevereiro passado, quando lhe escrevi, pela primeira vez, [...] vimos dedicando algum tempo de nossa atividade a uma reflexão em torno do problema.

[...]

Gostaria ainda de salientar que o clima que caracteriza nossas reuniões de estudo não poderia ser outro senão o da curiosidade crítica, o da busca. Nelas, nos desafiamos, ora ao ler um texto de Amílcar Cabral, procurando decifrá-lo em suas implicações; ora ao retomar diferentes momentos do processo de alfabetização de adultos, em experiências anteriormente vividas.

Em última análise, tais reuniões aqui, tão longe daí, são uma introdução ao nosso aprendizado da Guiné-Bissau, sem um mínimo do qual não será viável a nossa colaboração. Aprendizado que terá, com a nossa ida aí, sua continuidade em termos mais concretos.<sup>56</sup>

A Carta 4, de agosto de 1975, é inteiramente dedicada a ressaltar a importância que o encontro da equipe em Genebra com Teobaldo, um dos integrantes das atividades na Guiné-Bissau, teve para o desenvolvimento das ideias:

Um pouco poucas palavras, apenas para dizer-lhes o quanto nos pareceu fundamental o nosso encontro, aqui, com o camarada Teobaldo [...].

[...]

Estamos certos de que as conversações que mantivemos com ele, durante quatro dias, nos ajudaram imenso em nossa preparação para a visita que faremos ao País no próximo mês.

Estas conversações se converteram, em última análise, pela riqueza de informações que dela retiramos, numa espécie de coroamento aos estudos sistemáticos que vimos fazendo, desde fevereiro passado, como introdução a nosso primeiro contacto direto com a realidade da Guiné-Bissau. [...]<sup>57</sup>

O educador volta a ressaltar, na Carta 6, de novembro de 1975, a existência dessas reuniões:

Continuamos os nossos estudos em equipe – duas reuniões semanais, além do tempo que cada um toma sozinho – aprofundando a compreensão da problemática guineense, ao mesmo tempo em que pensamos na preparação de certo tipo de material que lhes possa ser útil, material, porém, que deve ser testado por vocês. Por outro lado, estamos colecionando documentação sobre alfabetização de adultos que iremos remetendo ao Comissariado.<sup>58</sup>

<sup>55</sup> FREIRE, 1978, p. 94, grifos meus.

<sup>56</sup> Ibidem, p. 97.

<sup>57</sup> Ibidem, p. 103.

<sup>58</sup> Ibidem, p. 106.

Em contrapartida, pede, nessa mesma carta, que o Comissário Mário Cabral se reúna com a equipe na Guiné-Bissau para um estudo conjunto da carta subsequente: “Não sei se seria muito pedir-lhe que encontrasse um tempinho para debater com a equipe o conteúdo da carta, discutindo os meios mais rápidos para a produção do material de que ela trata.”<sup>59</sup>. Esse pedido e outros para que sejam feitas reuniões ou seminários que viabilizem o diálogo sobre a prática na Guiné eram constantemente articulados com orientações para que a equipe buscasse produzir uma prática criativa, ou seja, que recriasse o que era proposto com base no confronto com a realidade local, conforme mostram fragmentos das Cartas 7 e 14, respectivamente:

[...] as considerações teóricas que nela [na carta] farei e que resultam da reflexão crítica sobre a minha prática e a prática de outros que tenho analisado ao longo destes anos não têm nenhum carácter dogmático. Vocês não apenas podem mas devem recriar o que tem sido feito no campo da alfabetização de adultos, onde há um mundo de coisas a serem pensadas e repensadas.<sup>60</sup>

Talvez pudesse dizer, perdendo agora um pouco a humildade, que uma das melhores maneiras de se lerem minhas cartas seria a de, após tentar a compreensão de sua globalidade, procurar retirar delas possíveis linhas de trabalho que me passaram despercebidas, mas que se encontram ocultas numa ou noutra afirmação no corpo das mesmas. No fim, ler profundamente uma carta é reescrevê-la.<sup>61</sup>

O destaque à criação é a uma das principais linhas de força do projeto, que dialoga com a preocupação de Freire em manter os guineenses como sujeitos desse processo. Essa posição também é coerente com o próprio conceito de aprendizado do autor:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.<sup>62</sup>

Estão presentes nas cartas também uma ênfase e um cuidado em firmar a necessidade de a equipe europeia conhecer de perto e em detalhes o contexto do país africano, para de fato conseguir colaborar, algo apontado em *Pedagogia do Oprimido* como uma condição do fazer colaborativo: “na colaboração [...] os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, as desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la.”<sup>63</sup>. Ao fim, essa perspectiva firma a proposta de “aprender *de e com*” como uma ação não colonizadora, perspectiva ética fundamental a um grupo de profissionais que falava desde um ponto de vista estrangeiro.

<sup>59</sup> Ibidem, p. 106.

<sup>60</sup> Ibidem, p. 109.

<sup>61</sup> Ibidem, p. 148.

<sup>62</sup> Idem, 1996, p. 69, grifos no original.

<sup>63</sup> Idem, 2015, p. 229.

## Considerações finais

O modo de trabalho colaborativo é utilizado por diferentes grupos de pessoas para construir projetos comuns, seja no contexto da educação, da arte, da ciência ou em outros espaços de trabalho. Contudo, como Salles<sup>64</sup> bem aponta, não há um consenso ou uma uniformidade sobre como ele é desenvolvido na prática, em cada diferente contexto. Por meio de *Cartas à Guiné-Bissau*, em diálogo com a *Pedagogia do Oprimido*, é possível depreender o conceito de colaboração de Paulo Freire e conhecer alguns aspectos sobre a maneira como ele trabalhava e articulava suas equipes em prol de projetos comuns.

Com base nos documentos analisados, entendo que, sob a liderança desse educador, as práticas educativas e a criação em grupo tinham como tendência uma disposição ao diálogo, posicionamento proveniente de uma postura política progressista e anticolonialista. Por essa razão, “aprender *de e com*” enquanto tendência de um trajeto criador significou, no contexto estudado, construir espaços para que o diálogo acontecesse, sempre com atenção para transformar as práticas comunicativas em razão do que precisava ser aprendido. As cartas viabilizavam a comunicação entre dois continentes, impedindo uma interrupção no fluxo das trocas entre os envolvidos; entretanto, elas não eram suficientes: seus conteúdos mostram como as reuniões presenciais eram necessárias tanto na Suíça quanto na Guiné-Bissau e como as visitas de campo tinham valor fundamental para o aprofundamento do conhecimento acerca da realidade local.

A premissa “aprender *de e com*”, conforme vimos, tem seu antecedente nas ideias debatidas no livro *Pedagogia do Oprimido*. Podemos perceber, com isso, o modo como alguns conceitos caminham entre a teoria e a prática na produção de Freire, evidenciando mais uma vez a noção de processo e de inacabamento. Essa constatação aponta que uma ampliação deste estudo, que incluía a análise das obras publicadas nas décadas subsequentes da vida desse educador, pode indicar novos movimentos e outras especificidades a respeito de seu pensamento sobre as relações entre educação, comunicação e colaboração.

## Referências

- BERINO, A. Paulo Freire Esteta: arte, fotografia e cinema. **e-Mosaicos**, v. 6, n. 13, dez. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30478>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- CASSAMA, D. J. L. S. **Amílcar Cabral e a independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde**. 2014. 95 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/122090/000816228.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 abr. 2020.

---

<sup>64</sup> SALLES, C. A. **A Complexidade dos Processos de Criação em Equipe**: uma reflexão sobre a produção audiovisual. Relatório de Pós-Doutorado. Departamento de Cinema, Rádio e TV, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: [http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/webform/projetos/pos-doc/Relat%C3%B3rio%20Final%20CAS.pdf?keepThis=true&TB\\_iframe=true&height=500&width=800](http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/webform/projetos/pos-doc/Relat%C3%B3rio%20Final%20CAS.pdf?keepThis=true&TB_iframe=true&height=500&width=800). Acesso em: 20 abr. 2020.

COELHO, E. P. **Pedagogia da Correspondência**: Paulo Freire e a educação por cartas e livros. Brasília: Líber Livro, 2011.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 59.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Cortez Editora, 1996.

Disponível em: [http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_069.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.

PROJETO MEMÓRIA. **Biografia**: o exílio. Disponível em: [projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/05\\_biografia\\_exilio.html](http://projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/05_biografia_exilio.html). Acesso em: 10 abr. 2020.

SALLES, C. A. **A Complexidade dos Processos de Criação em Equipe**: uma reflexão sobre a produção audiovisual. Relatório de Pós-Doutorado. Departamento de Cinema, Rádio e TV, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: [http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/webform/projetos/pos-doc/Relat%C3%B3rio%20Final%20CAS.pdf?keepThis=true&TB\\_iframe=true&height=500&width=800](http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/webform/projetos/pos-doc/Relat%C3%B3rio%20Final%20CAS.pdf?keepThis=true&TB_iframe=true&height=500&width=800). Acesso em: 20 abr. 2020.

SALLES, C. A. **Arquivos de Criação**: arte e curadoria. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

SALLES, C. A. **Gesto Inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: FAPESP; Annablume, 1998.

SALLES, C. A. **Processos de Criação em Grupo**: diálogos. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

YUNES, V. M. **Direito à Vida**: uma terra chamada Guiné-Bissau em tempo de sombras e sobras. 2017. 268 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais). Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

Recebido em: 20 de abril de 2020

Aceito em: 17 de agosto de 2020