

PALAVRA ABERTA

PAULO FREIRE, *REVOLUÇÃO DOS CRAVOS*, REAFRICANIZAÇÃO E LÍNGUA PORTUGUESA: NOTAS PÓS/DE(S)COLONIAIS

ALMERINDO JANELA AFONSO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9879-5814>
ajafonso@ie.uminho.pt

¹ Universidade do Minho. Braga, Portugal

RESUMO: Algumas posições político-pedagógicas de Paulo Freire podem ser relacionadas (pelo menos indiretamente) com os impulsos iniciais de trabalhos e reflexões críticas pós/de(s)coloniais que têm tido uma presença lenta, mas crescente, nos campos da educação e da sociologia em Portugal. A obra deste pedagogo ganhou, entre nós, uma significativa visibilidade social e académica, ainda que de forma descontínua, a partir da Revolução dos Cravos. Freire teve uma presença relevante após as independências dos países africanos colonizados por Portugal, deixando um legado para o pensamento pós/de(s)colonial que vai muito além da sua posição crítica e fraturante em relação à língua portuguesa (enquanto língua do colonizador).

Palavras-chave: Paulo Freire, experiência africana, contributos de(s)coloniais

PAULO FREIRE, *CARNATION REVOLUTION*, RÉAFRICANISATION AND PORTUGUESE LANGUAGE: POST/DE(S)COLONIAL NOTES

ABSTRACT: Some Paulo Freire's political and pedagogical positions can be related (at least indirectly) to the initial impulses of critical post/de(s)colonial work and reflection, which have had a slow but growing presence in the fields of sociology and education in Portugal. This pedagogue's work gained significant social and academic visibility, albeit discontinuously, following the Carnation Revolution. Freire had a significant presence after the independence of the African countries colonized by Portugal, leaving a legacy for post/de(s)colonial thought that goes far beyond his critical and divisive stance toward the Portuguese language (as the language of the colonizer).

Keywords: Paulo Freire, African experience, decolonial contributions

PAULO FREIRE, *LA REVOLUCIÓN DE LOS CLAVELES*, LA REAFRICANIZACIÓN Y LA LENGUA PORTUGUESA: NOTAS POS/DECOLONIALES

RESÚMEN: Algunas de las posturas político-pedagógicas de Paulo Freire pueden relacionarse (al menos indirectamente) con los impulsos iniciales de las obras y reflexiones críticas pos/decoloniales, que han tenido una presencia lenta pero creciente en los campos de la educación y la sociología en Portugal. La obra de este pedagogo adquirió una importante visibilidad social y académica en Portugal, aunque de forma discontinua, tras la Revolución de los Claveles. Freire tuvo una presencia relevante tras la independencia de los países africanos colonizados por

Portugal, deixando um legado para el pensamiento pos/decolonial que va mucho más allá de su postura crítica y fragmentadora respecto a la lengua portuguesa (como lengua del colonizador).

Palabras clave: Paulo Freire, experiencia africana, contribuciones decoloniales.

INTRODUÇÃO

A obra do pedagogo Paulo Freire – que já tinha sido, embora parcialmente, publicada e lida em Portugal antes mesmo da Revolução dos Cravos de abril de 1974 –, ganhou uma significativa visibilidade social e acadêmica, ainda que de forma descontínua, a partir dessa viragem histórica. A riqueza dos seus contributos está espalhada por múltiplas publicações e continua a alimentar sugestivas interpretações e apropriações plurais. Reconhecendo embora esse valioso *background*, a tese fundamental deste texto, mais modestamente, pode ser enunciada do seguinte modo: algumas posições político-pedagógicas de Paulo Freire podem ser relacionadas (pelo menos indiretamente) com os antecedentes ou impulsos iniciais de trabalhos e reflexões críticas pós/de(s)coloniais que têm vindo a ter uma presença lenta, mas crescente, no campo da educação e da sociologia em Portugal.

Sempre que uso a expressão compósita pós/de(s)colonial sublinho dois motivos principais. Por um lado, pós, de *pós-colonial*, remete para situações ou realidades nas quais, apesar de oficialmente abolido o colonialismo histórico, continuamos a verificar que, em muitas sociedades, como é o caso da sociedade portuguesa, existem muitas práticas, representações sociais e discursos influenciados por crenças, pressupostos e estereótipos coloniais, entre os quais, por exemplo, o racismo em várias das suas manifestações ou as formas excludentes a que, muitas vezes, estão sujeitos os estudantes imigrantes ou bilingues/ biculturais. Por outro lado, *decolonial* e *descolonial* porque, apesar de serem adjetivos com o mesmo significado literal, as justificações para o seu uso diferem entre os autores. De forma a contornar essas divergências, articulo numa mesma expressão os três adjetivos, englobando, em qualquer dos casos, práticas e discursos que implicam a crítica à *colonialidade* ou que promovem alternativas *não coloniais* para uma sociedade e educação mais justas (Afonso, 2024).

Por outro lado, em relação à forma ou natureza deste texto, quero acentuar que a argumentação produzida é sustentada por uma adequada pesquisa e referência bibliográfica, a qual, procurando ser congruente com o objetivo inicialmente enunciado, permitiu igualmente exercitar o olhar sociológico, de algum modo subjacente à tessitura analítica e reflexiva que constitui este ensaio teórico-histórico. Não se trata, portanto, de um *paper* académico, em sentido estrito, embora cumpra uma parte das mesmas exigências formais. Mas deixa ao leitor, interessado em Paulo Freire, pistas que podem ser produtivas para um eventual “alongamento” em futuros trabalhos de pesquisa.

PAULO FREIRE, ANTES E DEPOIS DA REVOLUÇÃO DEMOCRÁTICA

Durante o longo período ditatorial (1926-1974), foi no estrangeiro que alguns autores portugueses tiveram contacto com a obra de Paulo Freire. Um dos nomes incontornáveis do campo da educação de adultos, Alberto Melo, refere a este propósito que foi na condição de exilado, e no período entre meados das décadas de 60 e 70, que ouviu falar pela primeira vez de Paulo Freire (Melo, 2012).

No entanto, em Portugal, antes mesmo do fim do regime autoritário do Estado Novo, houve experiências de educação popular promovidas por diversas associações que desenvolveram práticas políticas e culturais antissistema, sendo “possível referenciar elementos de uma ação educativa autónoma das classes trabalhadoras, perseguindo finalidades de emancipação social, no quadro dos movimentos de Resistência ao fascismo” (Canário, 2018, p. 37).

Nesse mesmo período, anterior à revolução democrática, também houve experiências de formação inspiradas em Paulo Freire, como disse o testemunho Maria de Lourdes Pintasilgo (1998) quando refere iniciativas do GRAAL¹. Mas houve também outras iniciativas, “sem explícita vinculação religiosa”, que tiveram em comum a contestação ao regime (Cortesão, 2018).

¹ Algumas pessoas que vivenciaram mais de perto essas experiências promovidas pelo GRAAL, exerceram mais tarde a docência e a investigação em ciências da educação. Embora me pareça plausível, desconheço, no entanto, se todas elas terão tido, posteriormente, algum papel significativo na divulgação da obra de Paulo Freire no âmbito do ensino superior português.

No entanto, como lembra Licínio Lima, foi no contexto democrático, na sequência da Revolução dos Cravos de abril de 1974, que algumas obras seminais de Paulo Freire tiveram maior visibilidade e suscitaram muito interesse, nomeadamente no âmbito de cursos de educação ou de formação de professores, para além das “receções diversas” fora do contexto académico (Lima, 2017, p. 380)².

Neste último caso, o contexto de receção que foi particularmente propício ao pensamento político-pedagógico de Paulo Freire correspondeu ao *período revolucionário* entre 1974-1976. E se a contribuição de Paulo Freire foi muito valorizada em Portugal nesta conjuntura histórica, sendo apropriada e reinterpretada pelo movimento de educação popular, talvez possamos considerar que o esvaziamento gradual do movimento popular terá igualmente contribuído para o esquecimento temporário de Paulo Freire.

Aliás, nos anos que se seguiram à revolução democrática pode mesmo dizer-se que “apesar das iniciativas desenvolvidas por estruturas públicas, o Estado caracterizou-se pela sua fraca vontade política em apoiar um projeto de educação popular” (Marie, 2017, p. 373). Tenha sido ou não essa a intenção, partindo de uma maior proximidade com uma certa conceção de educação popular, em que os atores individuais e coletivos se assumem autonomamente como verdadeiros protagonistas dos projetos a ela referenciados, uma ilação que se pôde tirar foi a de que “iniciativas emancipatórias inovadoras ocorrem melhor fora do controle do Estado” (Guimarães; Lucio-Villegas, & Mayo, 2018). Essa, aliás, parece-me ter sido a posição de Rui Canário quando, uma década antes, defendeu que o conceito de autonomia é central para entender as dinâmicas de educação popular durante o período revolucionário pós 25 de abril de 1974 – e nesse sentido “a autonomia [...] só pode ser construída contra o Estado” (Canário, 2007, p. 33).

Independentemente do contexto sócio-histórico, aqui apenas sinalizado, as leituras e apropriações da obra de Paulo Freire, pós 25 de abril de 1974, foram além do movimento de educação popular. Tendo a Revolução dos Cravos assumido a descolonização como um dos principais objetivos, essas leituras e apropriações também impulsionaram e deram sentido a experiências várias nos novos países africanos independentes.

REAFRICANIZAÇÃO E LÍNGUA PORTUGUESA

Na Guiné-Bissau, Paulo Freire foi fortemente influenciado pelos testemunhos da ação e pedagogia revolucionária deixados por Amílcar Cabral. Como refere Curry Malot, “Através do processo revolucionário liderado por Cabral, a Guiné-Bissau tornou-se líder mundial nas formas descoloniais de educação, o que comoveu Freire profundamente. Ou seja, por causa do processo vil do colonialismo português, que incluiu séculos de desafricanização, a reafricanização, por meio de formas descoloniais de educação, foi uma característica central da luta anticolonial pela autodeterminação” (Malot, 2021). Neste mesmo sentido, Bartolomeu Varela ressalva: “Não sendo Cabral um especialista das Ciências da Educação, suas contribuições em matéria da educação devem ser analisadas tendo em conta o contexto da sua época e os condicionalismos próprios de uma luta de libertação” (Varela, 2013, 130).

É sempre importante sublinhar que em Paulo Freire tiveram forte impacto as experiências em África. Essa é, aliás, uma das razões que o levaram a sublinhar que “juntaria [a essas experiências] algo fundamental – a leitura, diria melhor, o estudo sério da obra de Amílcar Cabral” (Freire, 1994, 58). Também por isso, como salienta Licínio Lima, “as influências assumidas por Freire relativamente a importantes autores africanos e as relações entre opressão e colonização, resistência cultural e descolonização do saber, entre outras, são de desenvolver no interior da sua obra” (Lima, 2021, 73). Na mesma linha, outros autores são igualmente perentórios ao escrever que “o que tem sido cada vez mais perdido na apropriação ocidental que se faz da obra de Freire é a profunda e radical natureza de sua teoria e prática como discurso decolonial” (Giroux & Figueiredo, 2021, 4), ou, ainda, que “não existem dúvidas

² No que diz respeito à Universidade do Minho, a partir de 1975, no contexto dos cursos do modelo integrado de formação de professores, “Paulo Freire viria a ser estudado e recomendado aos estudantes [...] designadamente na disciplina de Correntes Fundamentais da Pedagogia [...]” (Lima, 2017, pp. 379-380).

dos vínculos estreitos entre a proposta de educação popular libertadora de Freire e o pensamento pedagógico decolonial” (Morán Beltrán; Torres Díaz & Miranda Samper, 2021, 195).

Após a independência dos países africanos que foram colônias portuguesas, as relações humanas e as ideias e convicções pedagógicas de Paulo Freire deixaram marcas inspiradoras, *utópicas* e indelévels, no caminho de uma mobilização cultural e de uma educação emancipatória plena – algumas das quais, infelizmente, terão sido apagadas ou esquecidas, sobretudo, se considerarmos a sua profunda incompatibilidade com as derivas político-ideológicas de governos posteriores que resvalaram para alguma erosão autocrática ou mesmo antidemocrática. Esse facto, certamente, constituiria hoje uma profunda frustração partilhada por Amílcar Cabral e Paulo Freire, se o estadista e o pedagogo fossem vivos.

“Estadista e pedagogo”, assim os designa Luiza Cortesão quando fala do que os unia e os separava: “Existindo tantas convergências, tanto na reflexão, em formas de sentir, como até em práticas, como explicar a divergência, bem funda, que existiu entre Paulo Freire e Amílcar Cabral, quanto à adoção da língua portuguesa como língua de alfabetização?” (Cortesão, 2025, 156). A imposição da língua dos colonizadores aos colonizados e as relações de dominação que através dela se acentuam – o que Veronelli (2015) designa por “colonialidade da linguagem” – têm sido questões relevantes nos estudos culturais e pós/de(s)coloniais.

Apesar de não se referenciar a estes estudos, Luíza Cortesão relembra a importante divergência entre o pensamento de Amílcar Cabral e o de Paulo Freire a propósito das posições que cada um deles assumiu quanto à adoção ou não do Português como língua oficial no sistema educativo pós-independência da Guiné-Bissau. A este propósito, como escreveu Manuela Guilherme, Freire ironia ao dizer que a língua, propriamente dita, é a do colonizador, enquanto a do colonizado é dialeto – e isso mostra bem como Freire é “particularmente arguto na denúncia das tensões conflituais que se respira e transpira entre línguas, decorrentes das relações de poder entre colonizadores e colonizados” (Guilherme, 2018, 98).

Pelo menos nesta questão, e no meu entendimento, as razões de Paulo Freire inscrevem-se na linha das visões mais ortodoxas da crítica ao colonialismo, através da rejeição radical da língua portuguesa (porque justificada como língua do colonizador). Esta posição, como vários autores lembram, consolidou-se no pensamento de Paulo Freire a partir, sobretudo, do seu contacto com experiências de libertação da dominação colonial, muito embora haja também a considerar influências anteriores, nomeadamente de Frantz Fanon, como facilmente se reconhece na *Pedagogia do Oprimido*. Em qualquer dos casos, as interpretações sobre o pensamento pós/de(s)colonial de Freire são diversas e nem sempre consensuais, como se pode ver, por exemplo, na leitura crítica feita por Catherine Walsh (2015) ou na leitura mais afirmativa de Henry Giroux (1997).

A posição de Amílcar Cabral poder-se-á compreender melhor, segundo Luiza Cortesão (2011), se interpretada como uma visão *moderna* e como pilar do futuro Estado-nação guineense. Aliás, num país com várias línguas, sem que as mesmas tivessem uma ortografia definida, e com dificuldade de chegar a um consenso sobre qual seria a língua nacional a adotar oficialmente (talvez, mais tarde, o crioulo), o melhor terá sido persuadir sobre as vantagens da manutenção da língua portuguesa, considerada, aliás, por Amílcar Cabral, como a melhor herança que os portugueses deixaram (ver a este propósito, Cabral, 1990)³. E é o mesmo Amílcar Cabral, que ao falar da luta de libertação como uma forma de resistência cultural, também refere:

A nossa cultura não é a cultura dos portugueses, embora tenha, hoje em dia, alguma influência da cultura portuguesa. [...] Devemos ser capazes de combater a cultura colonialista, mas deixar na nossa cabeça os aspectos da cultura humana, científica, que os portugueses trouxeram para a nossa terra (Cabral, 2020, p. 64).

³ A adoção da língua portuguesa como língua oficial aconteceu também noutros países, a seguir à independência. A este propósito, Mia Couto escreve: “Moçambique é um extenso país, tão extenso quanto recente. Existem mais de 25 línguas distintas. Desde o ano da Independência, alcançada em 1975, o português é a língua oficial. Há trinta anos apenas, uma minoria absoluta falava essa língua *ironicamente tomada de empréstimo do colonizador para negar o passado colonial*” (Couto, 2011, p. 15, sublinhado nosso). Foi só em 2003 que “o Plano Curricular do Ensino Básico [...] inseriu pela primeira vez as línguas nacionais moçambicanas no currículo escolar”.

Esta perspectiva, que me parece, neste caso, menos radical do que a de Paulo Freire, situa-se numa visão cultural mais ampla porque não trata apenas da questão da língua. De qualquer modo, este dilema político e cultural foi (e continua a ser) muito frequente em situações semelhantes. Como refere Pratt,

As lutas pela descolonização dos anos 1950 e 1960 produziram novas nações muito diferentes do modelo europeu. Muitas eram incontestavelmente multilíngues e não tinham uma candidata clara para uma língua nacional ou uma tradição artístico-literária nacional. Algumas resolveram o problema adotando línguas coloniais europeias cuja relação com a identidade nacional sempre seria problemática (Pratt, 2013, p. 450).

De facto, “Paulo Freire, na prática da alfabetização, constatou [...] o paradoxo de se reafrikanizar o povo utilizando a língua que o havia desafricanizado. [...] Na experiência em Guiné-Bissau, o tema mostrou-se excepcionalmente espinhoso” (Miglievich-Ribeiro, 2018, 213-214)⁴.

Por estas e muitas outras razões, a questão da língua e/ou das línguas a adotar ou não oficialmente, sobretudo em países que foram colonizados, e nos quais a língua foi um instrumento de opressão, continua e continuará durante muito tempo a alimentar o debate político, cultural e educacional⁵.

PÓS-REVOLUÇÃO, MODERNIZAÇÃO E O RETORNO A PAULO FREIRE

Passado o *período revolucionário* em Portugal, aprovada a nova Constituição da República Portuguesa, seguiu-se o (chamado) período de *normalização*, o qual, pela mão do ministro da educação Sottomayor Cardia, ficou marcado por uma versão ansiosamente antecipatória de retorno ao controlo centralizado do Estado e da administração do sistema educativo, contribuindo assim para a desmobilização de experiências mais autonómicas e progressistas em educação, ensaiadas em meio às tensões e contradições da revolução democrática.

Para além disso, não apenas no campo da educação, mas também da economia, surgiram novos desafios, uma vez que a sociedade passou a ser crescentemente desafiada por discursos e políticas de *modernização*, em função de lógicas e parâmetros decorrentes da então esperada integração na Comunidade Económica Europeia (Lima, 1994; Afonso, 1998; Lima e Afonso, 2002). Muito embora a década que seguiu à integração europeia tenha continuado marcada por ambivalências e contradições nas políticas para a educação, traduzidas, nomeadamente, por um “neoliberalismo educacional mitigado” (Afonso, 1997), era já notória a crescente erosão das energias utópicas da Revolução dos Cravos.

Isto sugere, entre outras coisas, ser pertinente indagar se o enfraquecimento ou mesmo o esgotamento de alguns discursos e ideários emancipatórios (periferizados pela agenda neoliberal emergente e não só)⁶ não terá também contribuído para algum do já referido esquecimento posterior (ainda que temporário) da obra de Paulo Freire – com uma ou outra exceção, sobretudo em trabalhos que tiveram a educação de adultos como objeto de estudo (por exemplo, Silva, 1990; Nogueira, 1996).

⁴ Como escreve Afrânio Catani, “A experiência acabou sendo meio frustrante, embora Paulo tenha procurado minimizar a situação – dentre outros problemas, havia o linguístico, pois, a liderança do Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC) adotou o português como língua oficial e a língua crioula como língua nacional, tendo tudo se estruturado em torno do português” (Catani, 2022).

⁵ Infelizmente, sem a liderança carismática de Cabral, as promessas revolucionárias mais emancipatórias ficaram por cumprir, de tal modo que, “apesar de o regime ter mudado após a independência, o autoritarismo político permaneceu. O PAIGC, que formou o Estado, continuou a controlar tanto a sociedade quanto a economia por meios repressivos, ao mesmo tempo em que mantinha uma estrutura estatal centralizada e impunha uma doutrinação dogmática aos guineenses (Kohl, 2011, 56).

⁶ São hoje mais frequentes os estudos que mostram que, passado o período revolucionário, a direita radical foi recuperando terreno contra muitos dos ideais democráticos a que a sociedade portuguesa aderira, e que, em grande medida, a própria Constituição da República Portuguesa, aprovada em 1976, viria a consagrar (cf. por exemplo, Madeira, 2023).

Neste sentido, talvez não seja por simples coincidência que só duas décadas depois é que as teses de doutoramento em educação (ou ciências da educação), assumindo objetos de investigação referenciáveis à educação de adultos, tenham passado a considerar, mais frequentemente, as obras de Paulo Freire (cf. Fragoso, 2009; Barros, 2009; Rothes, 2009; Cavaco, 2009; Guimarães, 2011). Trata-se, portanto, de um hiato de alguns anos (ainda não muito bem definido), que se materializou em ausências e silêncios, apesar de algumas exceções⁷.

É, no entanto, na viragem para o novo milénio que alguns acontecimentos vieram trazer um novo impulso para o conhecimento da biografia e da obra deste pedagogo radical. Podemos referir, por exemplo, o 1º Colóquio de Ciências da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (1998)⁸; o doutoramento *honoris causa* de Paulo Freire, concedido pela Universidade de Lisboa em 1996, cujas insígnias e diploma foram entregues, nesse mesmo ano, em sessão solene na PUC/SP; a publicação do número temático da Revista Educação, Sociedade e Culturas (nº 10, 1998) e também o livro *Paulo Freire: Política e Pedagogia*, organizado por Michael Apple e António Nóvoa (Porto editora, 1998); o doutoramento *honoris causa* de Paulo Freire, concedido pela Universidade do Algarve em 1999, recebido, a título póstumo, por Nita Freire⁹; o 1º Colóquio de Ciências da Educação da Universidade Lusófona, em 2000, com o sugestivo tema “Educar, promover e emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória”; a criação e subsequente formalização jurídica do Instituto Paulo Freire de Portugal (2001), entre outros acontecimentos. Recentemente, o retorno a Paulo Freire foi particularmente induzido pelas comemorações do centenário do seu nascimento (1921-2021).

No âmbito das ciências da educação em Portugal, outras leituras, revisitações e novas publicações foram feitas, muito embora, no que diz respeito à temática deste texto, apenas tenha surgido uma ou outra referência sobre as influências pós/de(s)coloniais em Paulo Freire, bem ao contrário do que aconteceu no Brasil.

É certo, todavia, que não são consensuais estas dimensões da obra freiriana. Mas Freire não é (e nunca quis ser) consensual, o que, aliás, é salientado por vários estudiosos da sua obra. Para além disso, há muitos *usos* de Paulo Freire que fazem com que ele seja “muito mais celebrado ou invectivado, citado ou simplesmente invocado, do que rigorosamente estudado” (Lima, 2021, 55)¹⁰. Por outro lado, a receção da obra de Freire e as ideias que defendeu suscitam muitas interpretações que nem sempre facilitam o debate, como é o caso do “fundamentalismo” dos seguidores mais ortodoxos (Santos, 2021, 23). E como diz Peter McLaren, “sempre haverá aqueles que afirmam ser os ‘verdadeiros’ herdeiros do legado de Freire. [...] esses acólitos [...] estão mais preocupados com o *marketing* de Freire do que com a compreensão da importância fundamental de seu trabalho” (McLaren, 2021, 976).

BREVE SÍNTESE

Pelo menos desde inícios dos anos 1970, e por razões diferentes, a obra de Paulo Freire teve acolhimento e excelente receção em Portugal, tendo contribuído, com intensidades e em conjunturas várias, para pensar criticamente a educação e a mudança social. Além disso, estas breves notas também

⁷ Muito embora a obra de Paulo Freire não tenha tido centralidade face aos objetos estudados, encontram-se, no entanto, ainda nos anos 90, algumas referências e remissões em teses de doutoramento publicadas em áreas diversas das ciências da educação (entre outras, Lima, 1992; Magalhães, 1994; Afonso, 1998; Peres, 1999).

⁸ Guardo ainda nos meus arquivos um convite, com data de 17-02-1998, que me foi dirigido, em nome da então Diretora do Departamento de Educação Básica, para estar presente no “Simpósio Paulo Freire” que o Núcleo da Educação Recorrente e Extra-Escolar do referido Departamento ia organizar conjuntamente com a Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade de Lisboa. Penso que seria o 1º Colóquio acima referido realizado em 12 de março de 1998, onde foi apresentado o livro de M. Apple e A. Nóvoa (orgs.). (1998).

⁹ Saliente-se, a este propósito, o empenho de João Viegas Fernandes, na altura docente da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, que fundamentou e defendeu a proposta deste doutoramento a Paulo Freire, ao qual, entre outros, Donald Macedo assistiu como convidado em 26 de maio de 1999.

¹⁰ Como não sou conhecedor profundo da obra, e para não incorrer em alguns desses riscos, as referências que aqui fiz a Paulo Freire, e que procurei adequadamente sustentar, foram apenas as que considereei indispensáveis face aos objetivos deste texto.

visam lembrar que Paulo Freire teve uma presença relevante após as independências dos países africanos que foram colonizados por Portugal. Talvez a sua assunção vigorosa da reafirmação, ou seja, da defesa das raízes culturais e identitárias africanas, em grande parte destruídas pelo colonialismo, seja a parte maior do seu legado, que vai muito além da sua posição crítica e fraturante em relação à língua portuguesa (enquanto língua do colonizador). Por tudo isto e por muito mais, a sua obra e a sua passagem africana constituirão sempre fontes de inspiração para o pensamento pós/de(s)colonial, sobretudo numa época em que a *pós-memória* convoca questionamentos, vivências marcantes e decisões dilemáticas, com os quais não podemos deixar de nos confrontar criticamente.

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (1997). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação *social-democrata*: um contributo sociológico para pensar a reforma educativa em Portugal (1985-1995)". *Revista Portuguesa de Educação*, 10(2), 103-137.
- Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, A. J. (2024). Notas sobre a autoavaliação no ensino superior: assimilacionismo eurocêntrico ou de(s)colonialidade? *Revista Brasileira de Avaliação*, 13(1), e130124. <https://doi.org/10.4322/rbaval202412001>
- Apple, M. & Nóvoa, A. (org.). (1998). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto editora.
- Barros, R. (2009). Políticas para a Educação de Adultos em Portugal: a governação pluriescalar da «Nova Educação e Formação de Adultos», (1996-2006). Braga: Universidade do Minho [tese de doutoramento].
- Cabral, A. (1990). A questão da língua. *PAPLA/Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico*, 1(1).
- Cabral, A. (2020). Resistência cultural. In I. Galvão, J. Neves e R. Lopes (orgs.). *Análise de Alguns Tipos de Resistência. Edição revista e comentada* (pp.64-85). Lisboa: Outro Modo.
- Canário, R. (2007). A educação e o movimento popular do 25 de abril. In Rui Canário (org.). *Educação Popular e Movimentos Sociais* (pp.11-35). Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2018). Trabalho e educação de adultos em Portugal: uma perspetiva histórica de 1945 à Revolução dos Cravos. *Sociologia*, 36, 31-50.
- Catani, A. (2022). Paulo Freire – escrevendo cartas à mão. *A Terra é Redonda*. 2 de fevereiro. <https://aterraeredonda.com.br/paulo-freire-escrevendo-cartas-a-mao/>
- Cavaco, C. (2009). *Adultos Pouco Escolarizados: políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.
- Cortesão, L. (2011). Paulo Freire and Amílcar Cabral: convergences. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 9(2), 260-267.
- Cortesão, L. (2018). Prefácio à 3ª edição portuguesa da Pedagogia do Oprimido da editora Afrontamento. *Revista e-Curriculum*, 16(4), 1349-1357. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i4p1349-1357>.
- Cortesão, L. (2025). Paulo Freire e Amílcar Cabral. *Revista Lusófona de Educação*, 65, 151-159. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle65.07>
- Couto, M. (2011). *E se Obama fosse africano? E outras interinvenções*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Fragoso, A. (2009). *Desarrollo Comunitario y Educación*. Xàtiva: Dialogos.red/L'Ullal edicions.
- Freire, P. (1994). *Paulo Freire e Frei Beto. Essa Escola Chamada Vida*. Entrevista de Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática.
- Giroux, H. & Figueiredo, G. O. (2021). Paulo Freire e a revolução política do pensamento decolonial. *Ensino, Saúde e Ambiente*, 14 (n. especial), 01-21.

- Giroux, H. (1997). Paulo Freire e a política do pós-colonialismo. *Revista Pátio*, 1(2),14-19.
- Guilherme, M. (2018). O diálogo intercultural entre Freire e Dewey: o sul e o norte nas matrizes (pós)-coloniais. *Educação & Sociedade*, 39 (142),89-105.
- Guimarães, P. (2011). *Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006)*. A emergência da educação e formação para a competitividade. Braga: Universidade do Minho.
- Guimarães, P.; Lucio-Villegas, E. & Mayo, P. (2018). Southern-European signposts for critical popular adult education: Italy, Portugal and Spain, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48 (1), 56-74. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1283584>
- Kohl, Ch. (2011). Construindo a nação na África pós-colonial: o exemplo de Guiné-Bissau. *Tensões Mundiais*, 7(13), 39–71. <https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/587>
- Lima, L. C. & Afonso, A. J. (2002). *Reformas da Educação Pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento.
- Lima, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (1994). Modernização, racionalização e otimização: perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, 14, 119-139.
- Lima, L. C. (2017). ‘Política e politicidade da educação’: uma disciplina sobre Paulo Freire lecionada em Portugal. *Movimento-Revista de Educação*, ano 4, n.7, 377-407.
- Lima, L. C. (2021). Estudar Paulo Freire: uma pedagogia da subversão? In Luiza Cortesão e J. Pedro Amorim (orgs.). *Novos Contributos para a Obra de Paulo Freire. Novos Tributos a Paulo Freire* (pp.53-77). Porto: Afrontamento.
- Madeira, B. (2023). A direita radical portuguesa, o fim do império e as aspirações neocoloniais (1976-1980). *Revista História das Ideias*, 41(2ª série), 273-294.
- Magalhães, J. (1994). *Ler e Escrever no Mundo Rural do Antigo Regime. Um Contributo para a História da Alfabetização e da Escolarização em Portugal*". Braga: Universidade do Minho.
- Malot, C. (2021). Amílcar Cabral: Liberator, theorist, and educator. <https://liberationschool.org/amilcar-cabral-liberator-theorist-educator/>
- Marie, P. (2017). Revolução dos Cravos e educação popular: as associações de educação popular em Portugal (1974-1986). *Revista de História da Sociedade e da Cultura*, 17, 371-390.
- McLaren, P. (2021). Pedagogia crítica: contributos do pensamento de Paulo Freire em tempos de colapsos da democracia. [Entrevista]. *Currículo sem Fronteiras*, 21(2), 969-991.
- Melo, A. (2012). *Passagens Revoltas – 40 anos de intervenção por ditos e escritos*. Lisboa: Sítio do Livro/Associação in Loco.
- Miglievich-Ribeiro, Adelia (2018). Encontros entre Paulo Freire e Amílcar Cabral: a crítica pós-colonial e decolonial em ato. *Revista Brasileira de Sociologia*, 6, (14), 201-221. <http://dx.doi.org/10.20336/rbs.41710.20336>
- Morán Beltrán, L.; Torres Díaz, G. & Miranda Samper, O. (2021). De la educación popular al pensamiento decolonial en Paulo Freire. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 95, 189-200.
- Nogueira, A. I. (1996). *Para uma Educação Permanente à Roda da Vida*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Peres, A. N. (1999). *Educação Intercultural: utopia ou realidade?* Porto: Profedições.
- Pintassilgo, M. L. (1998). Discurso no Simpósio Paulo Freire. Lisboa: FPCE/UL.
- Pratt, M. L. (2013). Utopias Linguísticas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52(2), 437-459.

- Rothés, L. (2009). *Recomposição Induzida do Campo da Educação Básica de Adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.
- Silva, A. S. (1990). *Educação de Adultos. Educação para o desenvolvimento*. Porto: Asa.
- Stoer, S. & Dale, R. (1999). Apropriações políticas de Paulo Freire: um exemplo da revolução portuguesa?. *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, 67-81.
- Stoer, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, Uma década de transição*. Porto: Afrontamento.
- Varela, B. (2013). A educação, o conhecimento e a cultura na práxis de libertação nacional de Amílcar Cabral. *Desafios—Revista da Cátedra Amílcar Cabral*, 1, 113-132.
- Veronelli, G. A. (2015). Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*, 81, 33-58. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh81.scdl>
- Walsh, C. (2015) Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala. *International Journal of Lifelong Education*, 34(1), 9-21. <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.991522>

Submetido: 18/01/2026

Aprovado: 16/02/2026

Editor de seção: Suzana dos Santos Gomes

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

O autor declara que não há conflito de interesse com o presente artigo.

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados estão no artigo.